UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació
Any XXXVIII, Juny 2013, Tarragona.

Departament de Pedagogia

Director

Dr. Gabriel Comes Nolla
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Secretària

Dra. Carme Garcia Yeste
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Vocals

Dr. Xavier Ferré Trill
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Luís Marqués Molías
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dra. Mª del Carmen Pérez Ramírez
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dra. Carme Borbonès Brescó
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute & Graduate School of Education
Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum
Arizona State University

Dr. Octavi Fullat i Genís
catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Ángel-Pío González Soto
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Salomó Marqués
Departament de Pedagogía
Universitat de Girona

Dra. Joana Noguera Arrom
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Dr. Luis F. Valero Iglesias
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Revista UT está indexada a

latindex catálogo · DICE · BU · CARHUS Plus · SGR Revisió de l'Avaluació de Publicacions · MIAR · Dialnet · DULCINEA

Maquetació
Sr. Sergio Pasamontes García

Producció
Bou Impressors
www.grupbou.com

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.cat
A/e: sdpeda@urv.cat

Imprimeix
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

Versió electrònica
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/

CC BY NC ND

ARTICLES

Un article especial:
Una Clase de CLASE y un Despacho en el Pasillo **7**
Enrique Fuentes Goyanes

Modelos Comunicativos y Estrategias de Afrontamiento en la Formación Artística de Maestros de Educación Infantil **15**
Lydia Sánchez Gómez y Josep Gustems Carnicer

El Error Lingüístico, un Elemento Básico para los Especialistas del Lenguaje **29**
Antonio Hernández Fernández

Pla de Socialització Preventiva de Violència de Gènere en Centres Educatius d'Educació Infantil i Primària **41**
Aitor Gómez González, Joan Cabré Olivé, Elena Duque Sánchez, Noemí Martín Casabona, Silvia Molina Roldán i Marc Sampé Compte

ESPAI D'ANÀLISI

Tema d'anàlisi:
Organizaciones educativas inclusivas: nuevas realidades nuevas necesidades

Aportació de Dr. José Antonio Torres González **59**

RESUMS DE TESIS DOCTORALS

Ús de les Noves Tecnologies en l'Aprenentatge dels Alumnes amb NEE en les Àrees de Llengua i Matemàtiques amb Alumnes de Cinquè de Primària. Estudi de Cas ***67***
Mònica Casellas Sanahuja

Estilo de Socialización Parental y Fracaso Escolar en la ESO: una Nueva Mirada ***69***
Mª José Domínguez González

Situació Actual del Tennis Femení a Espanya **81**

Montserrat Francín i Veciana

Modelo de Planeación Estratégica de los Espacios Educativos Tecnológicos a Nivel de Educación Universitaria. Propuesta para la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela **87**

José Froilán Guerrero Pulido

INVESTIGACIONS

La Transferencia del Aprendizaje en el Contexto de las Prácticas Laborales. La Formación Profesional en Cooperación con la Universidad y la Empresa **95**

Investigador principal: Manel Fandos

RECENSIONS

Beltran, J. y Hernàndez, F. J. (2011). Sociología de la Educación. Madrid. McGrawhill. 286pp. **101**

Maria Concepció Torres Sabaté

Miró Montoliu, M.I. (2013). Historia de la Educación en la España Judía Medieval. Zaragoza: Riopiedras. 203 pp. **103**

Salomó Marques

Normas de publicación de los artículos **105**

Normes de publicació dels articles **108**

Publishing criteria for articles **111**

Boletín de suscripción **114**

Butlletí d'inscripció **115**

Un article especial

EnriqueFuentes Goyanes, és professor titular de la Rovira i Virgili, de l´àrea de Teoria i Història de l'Educació, i aquest estiu, es jubila.

Enrique Fuentes a l'acabar el seu doctorat sobre Mentalitat infantil i Afrosistemes Educatius, va començar com a professor de Pedagogia Terapèutica a Tarragona l'any 1976. Poc després, passà a impartir assignatures de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació i tractar els seus temes preferits, sobre: sociologia de l'educació, antropologia de l'educació, i més concretament, problemes de desadaptació social, corrents juvenils tant conservadores com alternatives i interculturalisme, entre d'altres.

Sempre ha estat un innovador tant en l'aspecte metodològic (especialment amb la utilització de noves tecnologies i amb l´ús de les tutories) com en els temes a tractar en la seva docència (recordem el programa Òpera Oberta i la creació de l'assignatura: "Retòrica de la imatge i Educació") que no ha deixat mai cap alumne indiferent.

Es jubila de la docència a la universitat, però el seu caràcter inquiet el portarà a assolir nous reptes. De moment, li desitgem molta sort en la nova etapa que enceta com a voluntari de L'SCI Internacional al Senegal i li agraim el seu últim article/"classe"

G. Comes Nolla
Director de la Revista UT i un bon amic seu

Una Clase de CLASE y un Despacho en el Pasillo

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 7-13
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Enrique Fuentes Goyanes[a]

"Alea jacta est"

Si uno atiende a los hechos de estos días del siglo XXI, le parecerá el comienzo de una etapa misteriosa, por lo diferente, insólita y con difíciles soluciones para todos, un buen momento para decir adiós al pasado.

Mi vida después de tantos años como profesor universitario dejará una impronta no solo entre las generaciones que pasaron por las aulas y los que alguna vez me tuvieron como intérprete de la cultura y sus avatares, sino también entre nuevas personas que nunca había conocido, y entre mis amigos y hermanos.

En un conjunto de certezas e inseguridades, como individuos nos seguiremos aferrando a soluciones enigmáticas, a mitologías antiguas y futuristas que reemplazarán, en mi caso, las reglas explícitas recibidas de la ciencia y de la educación, e incluso pueden estar lejos del sentido común, de la racionalidad de un sistema de normas y obligaciones que pocas veces llegaron a frenar mi libertad de pensar y actuar.

Para algunos de mis autores preferidos, la ciencia y el arte son dos dimensiones complementarias que orientan nuestra vida y nos hacen más responsables en el cambio cultural de la humanidad.

El análisis del cambio social y de las aportaciones científico-tecnológicas indica que es necesario tener en cuenta diversas teorías para potenciar el progreso de nuestros conocimientos y mejorar nuestras actitudes con nuestros compatriotas en un mundo que nos relaciona universalmente. Esta investigación, basada en la reflexión y en la introspección, no tiene por qué ser corporativa ni al servicio de poderes fácticos, y proporciona otra conciencia a los profesores en su actividad social y en su vida personal, haciendo de ambos ámbitos una vocación y un deseo de ser felices como destino. La crisis económica después del desenfreno libertino puede ser que nos abra la puerta a una complacencia post-materialista.

[a] Professor titular d'universitat. Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Minimizar nuestras posibilidades y ambiciones será una necesidad para adaptarnos a un mundo de recursos limitados que nos avisan del surgimiento de una naturaleza humana más perfectible. Me gustaría saber distinguir que fuerzas sociales impulsan el futuro común, si serán justas con todos los ciudadanos y si alguna verdad puede ser compartida en paz.

"Una cultura de trabajo, deseos y realidades"

Los itinerarios de la razón van precedidos de una hoja de ruta de luces y de sombras, del querer conocer ese camino para no perderse y tener memoria de nuestros aciertos y errores. Nos movemos con férrea voluntad aunque a menudo miremos hacia atrás con inquietud y culpabilidad o con autocomplacencia. He vivido intensamente mi tiempo y creo que mi aportación fue hacer de la Pedagogía una disciplina atractiva para los hombres y mujeres de este nuevo siglo, con nuevas formas didácticas tanto formales como espontáneas, e integradoras de los recursos que aparecen en esta ola tecnológica imparable.

Cuando era niño pasaba las hojas de aquella enciclopedia de láminas coloristas, y cada cuadro, ya fuera de un ornitorrinco o de una Venus, de héroes con flechas clavadas, o santas con flores en su falda, me excitaba la imaginación. Mis padres, por el contrario, querían que reconociese delante de las visitas el autor, la escuela o las principales características de una u otra época.

He recordado los libros leídos, algunos como *Gargantúa* o la *Divina Comedia* con grabados apocalípticos, me los sacaba un padre jesuita de la biblioteca "secreta" del colegio; en ellos encontré de nuevo los mitos y los símbolos del progreso, con más vida que en muchos documentales de la televisión.

Por estas primeras experiencias, he creído en una forma de pedagogía como arte del discurso y sigo la técnica de los enormes retablos renacentistas, donde las ideas están plasmadas en un conjunto de imágenes de hechos y personajes de nuestra universal historia. Lipovetsky (1986) en su discutida obra *La era del vacío* también está de acuerdo en que cada generación se reconoce y encuentra su identidad en figuras mitológicas o legendarias que reinterpreta en función de los problemas del momento, y yo también me he detenido en estos mitos o alegorías: EDIPO, no olvidaré el día que estuve en la casa de Freud de Viena, yo mismo frente a esa esfinge que me pregunta, ese emblema universal del hombre frente a la autoridad, DIOS, ESTADO, PADRE…y los otros que me han querido gobernar. PROMETEO, el maestro que se sacrifica por dar las claves de la liberación. FAUSTO, no he querido vender mi alma, excepto cuando de ello dependía sobrevivir. NARCISO, mi yo egocéntrico discutiendo aun sin razón y comprometiendo mi estatus hasta el ridículo en este momento en que el capitalismo autoritario cede frente a la hedonista sociedad de consumo, y el individualismo ético se desliza hacia una personalidad cada vez más alejada de valores sociales o morales. Y por fin SISIFO, cada año subiendo la piedra de un temario siempre insuficiente para dejarla caer sobre una clase de estudiantes absortos en sus circunstancias vitalistas, y de nuevo a empezar año tras año, con cada nuevo plan de estudios, inerme ante la sinrazón academicista o política.

Como Antinoo, a veces me he identificado hasta la desilusión con el destino del pueblo y los líderes que parecían honestos: es la renuncia al protagonismo histórico por creer que los poderes públicos cumplirán sus fines con decisión, y al final hacemos dios al héroe anónimo que ha cumplido con su deber en su vida y en su trabajo cotidiano.

Si tuviera que valorar mi vida profesional, pienso que he sido un funcionario disciplinado cumpliendo las tareas que me han sido asignadas por la universidad, siendo escrupuloso en la dedicación a las mismas con puntualidad y perseverancia, lo cual he completado muchas veces, y según los procesos sociales en que he estado inmerso, con otras iniciativas, muchas de ellas dependientes de mis aficiones personales y actividades ad hoc.

Ciencia, Arte y un decidido afán de progreso social, entendido como creía Durkheim, en la igualdad de oportunidades para el **disfrute de los bienes culturales**, han encaminado mis aportaciones en la educación superior, y de algunas quedará constancia en otras publicaciones. Pero si hay un punto al que posiblemente se refieran las generaciones de alumnos al citar mi labor académica en estos años, será al sentido que di a una educación democrática y participativa independientemente de los orígenes de cada cual, incluyendo los alumnos de otras culturas, respetando

cada persona y la inviolabilidad de su conciencia, como apunté en la obra *Educación para la acción crítica* (UOC , 2012).

La cultura no solo es un aprendizaje social, es un estilo de vida, y cada cual elige su forma de hacerlo que se refiere también a la estructura familiar que elegirá. Los rasgos culturales, las preferencias y los prejuicios forman parte de nuevos valores, algunos han sido marcados en nuestro instinto básico, como algunos deseos y fobias; otros, por las normas convencionales de los grupos sociales, incluso por la conciencia nacional, pero hay un momento en que cada uno elige y se arriesga a vivir con un código propio más allá de las diferencias genéricas o raciales que practican los alopátridas, encerrados en mundos pequeños.

Los elementos básicos, sean críticos, tecnológicos o estéticos, como yo lo entendí e intenté estructurarlos, estarán presentes en el continuismo pedagógico de las sociedades postmodernas, y compartirán los estilos docentes con el discurso científico, con la insistencia en utilizar un lenguaje formal, al que siempre acompañé con sentido del humor, ironía y algún sarcasmo que levanta ampollas en algunas personas. La imaginación no oculta la realidad sino que la hace grácil y hermosa.

"LA GALAXIA DE LOS LIBROS se liquida en pequeñas nubes on line"

Las nuevas tecnologías se muestran triunfantes colonizando las mentes incluso en esferas universitarias, como hicieron las religiones, los nacionalismos o el materialismo dialéctico mal usado. Los creadores de enlaces y herramientas, para mantener conectadas y utilizadas las nuevas ideas, atrapan a los individuos, personas de todo tipo, reciclando funciones para entretener o despolitizar hasta la inconsciencia. Pero algunos acontecimientos recientes sociológicamente alteran el equilibrio tradicional entre dirigentes y dirigidos.

En *La Galaxia Gutenberg*, *génesis del hombre tipográfico*, Marshall **McLuhan** comenzó un gigantesco ensayo que revolucionó conceptos psicológicos y sociológicos de nuestra cultura occidental. McLuhan, renueva la interpretación de la historia afirmando que los grandes cambios sociales tienen su origen en la evolución de las tecnologías, entre las cuales la más condicionante, según él, fue el desarrollo de la imprenta y su evolución, en contraste con la cultura anterior que era oral. Según este autor, nuestra cultura tipográfica condiciona nuestra manera de pensar en forma *lineal*, anterior al desarrollo de nuestros medios electrónicos que lo harían en forma multifuncional, creando una suerte de simultaneidad que modifica dramáticamente nuestras percepciones como individuos. La lectura de otros libros fue el origen de la libertad de conciencia; la informática, de la autodidaxia y el hipertexto.

Nuestros sentidos corporales no son sistemas cerrados, sino que constantemente se traducen unos en otros en esa experiencia que llamamos consciencia.

Mi interés, muy anterior a las "competencias" que quiere implantar el Plan Bolonia, fue crear conciencia por medio de las lecturas seleccionadas de los clásicos, desde los discursos de Cicerón (*Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?)* hasta los artículos y *hashtags* más irritantes de los "indignados". Fomentando a la vez su expresividad con el discurso oral y las discusiones dialécticas de la más pura escolástica, en clase se consigue crear corrientes de opinión que darán lugar a contrastadas experiencias pedagógicas.

En el Renacimiento la Iglesia, como también los islamistas, desde el mismo razonamiento teologicista, plantearon un proceso maniqueísta sobre que libros estarían permitidos (*halal*) y cuales prohibidos (*haram*), la censura y la inquisición se encargaban de esa tarea. Pero con la Ilustración, la forma de enfocar el pensamiento crítico fue diferente: admitía un dualismo, posición más agnóstica que la anterior pues el mismo hecho podía ser juzgado a la luz de la razón, lo ideal, y de la experiencia, lo real. **Kant** en sus numerosas obras en torno a la epistemología admite las diversas vías para adquirir conocimientos y formular "juicios" que dirigirán nuestras conductas, fundamentalmente éticas. **Hegel** avanza esa dialéctica moderna y en su *Fenomenología del espíritu,* como comenta Ferrater Mora, lo expresa con claridad: "La Idea en su ser en y para sí misma, al regresar del gran círculo en que, a partir de su ser en sí, recorrió los sucesivos momentos de su alteridad, constituye el objeto de la filosofía del espíritu. También en ella alcanza el Espíritu su pura y absoluta interioridad a través de un movimiento dialéctico en el cual el Espíritu como ser en sí es Espíritu subjetivo, como ser fuera de sí o por sí es Espíritu objetivo, y como ser en y para sí mismo es Espíritu absoluto. El Espíritu subjetivo es el espíritu individual, afincado en la naturaleza humana y en marcha continua hacia la conciencia de su independencia y libertad. A través de los grados de la sensación y del sentimiento, fases corporales que facilitan el acceso a la entrada en sí mismo, el Espíritu subjetivo llega a su conciencia, al entendimiento y finalmente a la razón. Libertado el Espíritu subjetivo de su vinculación a la vida natural, puesto como conciencia pura de sí mismo, se realiza en el Espíritu objetivo como Derecho, como moralidad y como eticidad. El Derecho constituye el grado inferior de las realizaciones del Espíritu objetivo, porque afecta únicamente a la periferia de la individualidad: la moralidad, en cambio, agrega a la exterioridad de la ley la interioridad de la conciencia moral. Pero esta interioridad, cuyo carácter subjetivo la hace inadecuada para la plena realización del Espíritu objetivo, debe dar paso inmediato a la eticidad, a la ética objetiva que se realiza en lo universal concreto de la familia, de la sociedad y del Estado, síntesis de la exterioridad de lo legal y de la arbitrariedad subjetiva de lo moral. El Estado no es un mero protector de los intereses del individuo como tal, de su libertad subjetiva, sino la forma más elevada de la ética objetiva, la plenitud de la idea moral y la realización de la libertad objetiva. El Estado es el universal concreto, la verdadera síntesis de la oposición entre la familia y la sociedad civil, el punto de detención y de reposo del espíritu objetivo. La síntesis del Espíritu subjetivo y el objetivo es el Espíritu absoluto, que a su vez se auto-despliega en la intuición de sí mismo como arte, en la representación de sí mismo como religión y en el absoluto conocimiento de sí mismo como filosofía."

Así se instaura la política de los intereses individuales congregados en la soberanía popular, el interés general, que conforman los movimientos sociales y dan legitimidad a las fuerzas sociales mayoritarias.

La universidad en su actual "pesebrismo" ha rehuido de la acción política trasformadora para refugiarse en técnicas de gestión y control de la más perversa organización empresarial. Ha reforzado las diferencias entre directores y dirigidos y a convertido en asimétricos los valores de la investigación y la educación.

Por eso, desde una cierta situación irreductible, he tenido la necesidad de dejar que entrará la luz por las ventanas (*Windows*) de la "clase" (aula abierta), y por ella hemos mirado a los múltiples escenarios de lo posible y lo imposible: junto a la dialéctica del discurso y el contraste con obras del pensamiento moderno, el cine y su dramaturgia nos ha quitado vendas de los ojos para ver otros mundos y otros dramas, desde la angustia existencial a la conciencia de clase.

Como en las viejas disciplinas, la música ha sido un recurso sublime, al que ni los dioses se han podido resistir cuando las palabras no eran suficientes para expresar el sufrimiento, el amor y el éxtasis. Aún recuerdo lo que escribí en *Comunicació Educativa (2004)*:

La música no actua solament quan s'utilitza com a forma d'alienació, i els seus valors abstractes i universals són pertorbats per les connotacions propagandístiques del llenguatge, de les paraules vertaderes o fingides, i de les imatges que li donen una força concreta i la redueixen a un realisme gairebé salvatge. Al saló dels miralls del Liceu de Barcelona podem llegir als frisos que coronen als genis de l'art musical i escènic:

> "La música es el único placer de los sentidos del cual el vicio no puede abusar. La música es la palabra del alma sensible como la palabra es el lenguaje del alma intelectual".

La Pedagogía sigue siendo herencia de la sàtira de Juvenal:"Mens sana in corpore sano" que se convierte en fín en la educación del nuevo profesorado.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 15-28
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Modelos Comunicativos y Estrategias de Afrontamiento en la Formación Artística de Maestros de Educación Infantil

Lydia Sánchez Gómez[a] y Josep Gustems Carnicer[b]

Rebut: 19/11/2012 Acceptat: 20/12/2012

Resumen

La educación no sólo debe contemplar la transmisión de contenidos, sino también atender al desarrollo de capacidades cognitivas que no están directamente relacionadas con la adquisición y el uso explícitos de información, como son las estrategias de afrontamiento. El objetivo de este trabajo es evaluar un aspecto crucial de la racionalidad emocional, las estrategias de afrontamiento, del alumnado del grado de Educación Infantil en la UB, con el propósito de proponer mejoras mediante actividades de educación artística en los planes docentes correspondientes. Para ello se ha realizado un estudio descriptivo y correlacional a 98 alumnos mediante la aplicación del instrumento CRI-A (Moos, 2010) y su posterior análisis estadístico con el SPSS. Los resultados muestran un bajo uso de las estrategias: búsqueda de guía y soporte, y aceptación y resignación, especialmente entre el alumnado de menor edad. Por otro lado, se pretende argumentar, a partir de este estudio, en favor de una cierta concepción de la comunicación y la educación: comunicar no es sólo transmitir información, y lo mismo sucede en el ámbito de la educación.

Palabras claves: Educación Infantil, Educación Artística, Formación de Maestros, Estrategias de afrontamiento, Comunicación.

[a] Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Visual y Plástica, Facultad de Formación del Profesorado

[b] Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Facultad de Formación del Profesorado

Communication models and coping strategies in the artistic training of early childhood teachers

Abstract

Education must address not only the transmission of content, but also the development of cognitive skills not directly obtainable through the acquisition and use of explicit information, as are, for instance coping strategies. The objective of this work is to evaluate a crucial aspect of emotional rationality, i.e., coping strategies, as exemplified by the students of the Early Childhood Education degree at UB, with the aim of proposing improvements in the contents of the degree through the incorporation of arts education activities in the curriculum. In order to do it, we have completed a descriptive correlational study of 98 students by means of the application CRI-A (Moos, 2010) and its subsequent statistical analysis by means of SPSS. The results show a low use of the mentioned strategies (seeking guidance and support, and acceptance and resignation) especially among younger students. On the other hand, a further objective of this work is to argue in favor of a certain conception of communication and education: communicating is not just transmitting information, and the same applies in the field of education.

Keywords: Higher education, virtual worlds, simulation, key competence, teamwork, self management.

Introducción

Diversos autores han defendido la idea de que la educación se debe concebir como un proceso de comunicación (Kaplun, 1998, 2010; Crovi, 2010). Desde este punto de vista, aprender, enseñar y comunicar son fenómenos o procesos con características comunes.

Hay una manera obvia de entender esta relación entre comunicación y educación. Para ello, es útil usar la siguiente analogía: pensemos en la mente como en un sistema de archivo de información. En este modelo, aprender, implica que se produzca una alteración en la estructura cognitiva del sujeto como consecuencia de un proceso de interacción con el contexto. Esto sucede, por ejemplo, cuando se crea una nueva unidad de acumulación de información (una nueva "carpeta") en dicho archivo mental, como consecuencia de la exposición a un nuevo objeto. En este modelo, enseñar supondría pretender que se produzca un cambio cognitivo en el sujeto a través del uso de un cierto estímulo. Por otro lado, algunas definiciones clásicas de "comunicación" caracterizan los fenómenos comunicativos incidiendo justamente en el aspecto de afectación de una mente por otra. Así, por ejemplo, Weaver (Shannon y Weaver 1949) dice que la comunicación es "cualquier procedimiento a través del cual una mente puede afectar a otra". Tanto la comunicación, como el aprendizaje, supondrían un cambio en la arquitectura mental del sujeto como consecuencia de su afectación por un estímulo.

Esta concepción de la comunicación y de la educación, ha sido la imperante durante décadas. En general, a las teorías de la comunicación basadas en esta idea se las incluye dentro del modelo de la comunicación como "transmisión de información". Según este modelo, en una situación comunicativa un emisor transmite un mensaje a un receptor a través de un estímulo, con la finalidad de afectar sus disposiciones hacia una conducta, es decir, a su arquitectura cognitiva y conductual. El mensaje es codificado, transmitido a través de un canal y descodificado por el receptor, quien obtiene, de este modo, la información pertinente.

De modo análogo, el modelo imperante durante mucho tiempo en educación ha entendido ésta como basada en la adquisición de "conocimientos", "información" o "contenidos". Kaplun denomina a esta manera de entender la educación como "el modelo vertical". Educar consistiría en "vertir" contenidos en la mente del alumno, consiguiendo que su archivo de información sea cada vez más rico. Vemos, pues, que al igual que el modelo de la comunicación como transmisión de información, el modelo vertical de la educación pone el énfasis en los contenidos y en los efectos que su adquisición produciría en la mente del individuo.

Ahora bien, hoy sabemos que los modelos tanto de comunicación como de educación que las explican, básicamente, como formas de transmisión de información, son modelos incompletos. Por un lado, comunicar no es sólo transmitir información. Hay situaciones que calificaríamos de comunicativas, que no satisfacen las restricciones del modelo de transmisión. Y lo mismo sucede en el ámbito de la educación. La educación no sólo debe contemplar la transmisión de información o de contenidos, sino también debe atender al desarrollo de capacidades cognitivas que no están directamente relacionadas con la adquisición y el uso explícitos de información, como son, desde nuestro punto de vista, las estrategias de afrontamiento. Estas estrategias pertenecen más bien, a lo que autores como Damasio (2005) han denominado *racionalidad emocional*.

Dos modelos de comunicación

Creemos que tanto el modelo de la comunicación como transmisión de información, como el modelo vertical de la educación, son modelos incompletos para conceptualizar ambos fenómenos. Esto no quiere decir que una de las funciones de la comunicación no sea la de transmitir información, o que una de las funciones de la educación no sea, de modo análogo, la de transmitir contenidos. Simplemente, lo que pensamos es que ni la comunicación ni la educación pueden conceptualizarse plenamente sólo desde estas perspectivas.

Son varias las razones que muestran las deficiencias de este marco teórico. Desde nuestro punto de vista, una de las razones fundamentales que evidencian la incompletud del modelo de transmisión es que parte de una concepción de la racionalidad y la cognición humana inexacta. Los humanos no sólo necesitamos

describir cómo es el mundo en términos de representaciones con contenido proposicional o informativo, tal y como busca la racionalidad instrumental, empírica. Como algunos autores defienden, parece razonable pensar que hay otras formas de racionalidad o de 'inteligencias', que hemos heredado de nuestros antepasados y que son sumamente valiosas a la hora de enfrentarnos con la realidad. Estas otras variedades de racionalidad incorporarían, posiblemente, la racionalidad emocional de Damasio (2005, 2006), la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), así como códigos éticos y formas trascendentes de enfrentarse al mundo.

La racionalidad instrumental empírica nos permite describir el mundo, y es la que mejor encaja en el modelo de transmisión vertical. En cambio, la racionalidad emocional, mística o ética podrían quedar mejor ubicadas, al menos parcialmente, dentro del modelo ritual. Al fin y al cabo, estos tipos de racionalidad contribuyen, en última instancia, a la cohesión social y a la socialización de los individuos. Así, la racionalidad ética nos permite hacer juicios éticos y atribuir responsabilidades a los agentes. La racionalidad emocional nos permite empatizar con los demás. Y la racionalidad mística, podemos suponer, da un sentido trascendente a nuestras sociedades.

Estas otras formas de racionalidad se alejan del modelo de transmisión de información y del modelo vertical de la educación. En el caso de la comunicación, algunas se podrían acercar a lo que a veces se ha denominado "el modelo ritual" de la comunicación (Carey, 1989; Radford, 2005). Según este modelo, la comunicación debe entenderse como un proceso que contribuye a la consolidación de lazos sociales a través de la generación de significados compartidos y socialmente construidos. Estos significados no son los puramente representacionales o informativos propios del modelo de transmisión. Son, más bien, significados simbólicos, que requieren de una interpretación por parte del sujeto, tales como los de las obras artísticas. En este sentido, el contenido o mensaje es creado más que transmitido. La comunicación tiene, por tanto, la función de coordinar la conducta social, más allá de representar la realidad.

Gitlin (2005) dice que vivimos en una sociedad del sentimiento y de la sensación. En esta sociedad destacan nuevas prácticas comunicativas a través de los medios de comunicación digitales, en las que los individuos generan significados simbólicos compartidos entre distintos colectivos. Son prácticas comunicativas muy ligadas al ocio, el reconocimiento social, la identidad dentro del grupo conectado en red, la generación de cultura no ligada a la transmisión de contenidos, etc. Desde la Teoría de la comunicación, este tipo de prácticas comunicativas han sido objeto de atención por parte de las teorías interpretativistas y culturales tales como el Interaccionismo simbólico (Mead, 1972), el Constructivismo social (Berger y Luckman, 1966) o los Estudios Culturales (Hall, 1981). Como venimos diciendo, en general, para estos autores, la comunicación debe entenderse como conducta simbólica que resulta de crear y compartir significados y valores.

Si la comunicación y la educación están relacionadas de la manera que hemos expuesto, la educación debe atender, también, estas formas de racionalidad. La educación, al igual que la comunicación, supone crear significados de manera colaborativa y coordinada, con el objetivo de contribuir a la socialización de los individuos y a la cohesión de la sociedad. Esta necesidad es, hoy en día, más explícita que nunca. Los jóvenes encuentran cada vez más, por ejemplo en las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, no tanto un canal a través del cual transmitir información, sino un contexto en el que conversar, crear lazos sociales, generar identidades, todo ello sin estar reñido con una práctica que les entretiene. Los procesos educativos no pueden obviar estos contextos comunicativos en los que se mueven los alumnos. Y por ello, la educación debe adecuar sus modelos y prácticas al modelo de comunicación ritual.

Estrategias de afrontamiento

La convergencia europea nos ha conducido a la implementación de los estudios superiores en el marco del EEES. El proceso de creación y revisión de los títulos de Grado trata de garantizar una formación acorde con sus necesidades profesionales específicas. En buena medida, el objetivo de esta transformación en la educación superior es adaptar la formación que reciben los futuros maestros teniendo en cuenta el nuevo contexto comunicativo y educativo que hemos descrito en las secciones anteriores. Es decir, hay un amplio consenso respecto a la necesidad de formar más allá de la transmisión de información o de contenidos. Pero, ¿en qué necesitamos formar?

Necesitamos formar en todas esas formas de racionalidad que puedan afectar el carácter demócrático y tolerante de nuestras sociedades. Y esto se debe hacer de manera integrada, es decir, buscando estrategias en las que las distintas formas de racionalidad se complementen. En buena medida, este es el objetivo que se pretende conseguir con el aprendizaje por competencias en la Formación Superior. En este trabajo, nos hemos centrado en un aspecto de la racionalidad emocional que creemos necesario examinar detenidamente: las estrategias de afrontamiento, uno de los principales factores de protección frente a la adversidad y el estrés profesional, y que se desarrolla mediante distintas modalidades de competencia comunicativa, la más global y transversal, presente en todas las materias curriculares de los Grados de Educación y que debe profundizarse siguiendo distintos modos de comunicación.

La definición de afrontamiento o *coping* más aceptada ha sido la de Lazarus y Folkman (1986), quienes lo definen como *una respuesta adaptativa dada frente a una situación específica estresante*. Estaríamos ante el proceso que una persona llevaría a cabo para hacer frente al estrés, utilizando una amplia gama de estrategias y mecanismos psicológicos (tanto cognitivos como conductuales) para reducirlo, minimizarlo, dominarlo o tolerarlo (Parker y Endler, 1992). Las estrategias de afrontamiento se desarrollan porque algunas situaciones son vividas como

amenazantes o dañinas y alteran o impiden el bienestar físico y/o psicológico de la persona (Vaughn y Roesch, 2003).

Moos (2010), a su vez plantea dos sentidos respecto al afrontamiento: uno aproximativo hacia el problema (que incluye estrategias como: el análisis lógico, la reevaluación positiva, la búsqueda de guía y soporte, y la solución de problemas) y otro evitativo (que incluye la evitación cognitiva, la aceptación o resignación, la búsqueda de recompensas alternativas, y la descarga emocional). Las estrategias de afrontamiento aproximativas son cruciales para promover un modelo de comunicación estable y directo en los centros educativos, tanto con el alumnado como con el resto de miembros de la comunidad académica y el entorno social de los estudiantes.

Diversos especialistas consideran que el ámbito académico es uno de los más propicios para presentar estrés (el denominado *estrés académico*), como consecuencia de diferentes factores (personales, de interacción, de la propia organización, etc.), que pueden crear vulnerabilidad. Al igual que los profesores, los estudiantes se ven sometidos a presiones y sobrecargas académicas, que pueden propiciar tal grado de estrés que se sientan física y psíquicamente sobrepasados, duden de sus propias competencias como estudiantes y desarrollen una actitud evitativa y desinteresada hacia el estudio (Gil-Monte, 2002; De Jorge et al. 2011).

Estas investigaciones han puesto de relieve que cuando los estudiantes universitarios se estresan muestran un amplio abanico de síntomas psicológicos, tales como somatización, ansiedad, fobia, depresión, etc., que repercuten en la eficacia personal respecto a sus actividades académicas (Martínez, Marques-Pinto et al. 2002; Pincus y Friedman, 2004). Se puede concluir, por tanto, que las estrategias de afrontamiento desempeñan un papel relevante en la percepción del bienestar psicológico y como factor de protección frente al estrés.

El desarrollo de las estrategias de afrontamiento está contemplado en las competencias específicas del título de Grado en Educación Infantil de la Universitat de Barcelona (UB), concretamente *"las habilidades en las relaciones interpersonales, como la empatía, sociabilidad y tacto en la comunicación con los demás (nº 121359)"* y *"promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante (nº 121372)"*. Dichas competencias deben desarrollarse, según dicho título, mediante actividades artísticas, supuestamente idóneas para evaluar y proponer cambios metodológicos que puedan mejorar la adquisición de dichas estrategias de afrontamiento.

Objetivos

El objetivo de nuestro trabajo es evaluar el uso de las distintas estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado del Grado de Educación Infantil en la UB, para proponer mejoras en su formación que refuercen aquellas estrategias menos utilizadas, desarrollen un modelo comunicativo completo, les preparen para la vida profesional y les protejan frente el estrés académico.

Material y métodos

Participantes

La población a la que pertenece la muestra seleccionada para esta investigación la constituye el alumnado de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la UB del curso académico 2011-12. Los candidatos constituyen un total de 147 alumnos. A partir de esta población, la muestra quedó formada por 98 estudiantes: 96 mujeres (98%) y 2 varones (2%). La edad de los sujetos oscila entre los 19 y los 42 años, siendo la media de 23,31 años y la desviación típica de 4,81 años.

Instrumentos

Inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A, Moos, 2010).

El CRI-A permite evaluar las respuestas de afrontamiento que una persona utiliza ante un problema o una situación estresante. Sus ocho escalas incluyen cuatro estrategias de aproximación y otras cuatro de evitación del problema. La adaptación española muestra buena fiabilidad, con un índice de Cronbach entre 0,81 a 0,90, y es muy utilizada en contextos educativos o sociales para la orientación, desarrollo y mejora de la manera de superar los problemas a los que alguien se enfrenta (Kirchner, Forns et al. 2008).

Metodología

Estudio de tipo observacional y de carácter transversal que combina una metodología descriptiva y correlacional. Se calcularon las medias y desviaciones típicas entre las variables cuantitativas, y frecuencias y porcentajes entre las variables cualitativas. Para comprobar el supuesto de normalidad de las variables se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov. Para el análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 16.0. Para todas las pruebas realizadas, el nivel de significación estadístico se fijó en igual o inferior a 0,05.

Procedimiento

Los participantes fueron estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la UB que aceptaron participar voluntariamente en la investigación y firmaron el consentimiento informado. Todos los datos fueron tratados mediante códigos de identificación para preservar el anonimato de los estudiantes y la confidencialidad de los resultados, enmarcándose dentro de los condicionantes del Informe Belmont

(1978) y del Código de Buenas Prácticas en Investigación (Universitat de Barcelona, 2010).

Los cuestionarios se aplicaron de forma auto-administrada en un solo momento temporal, en las aulas de informática de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, en octubre de 2011. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó su correcta y completa contestación. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a la realización de los correspondientes análisis estadísticos.

Resultados

La muestra de estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil analizada muestra un perfil medio-bajo del uso de estrategias de afrontamiento, la mayoría se sitúan entorno a la media, mientras que hay dos estrategias que están por debajo: la búsqueda de guía y soporte, y la aceptación-resignación[1].

Se hallaron diferencias significativas entre la edad de los estudiantes y tres de las estrategias de afrontamiento: búsqueda de guía y soporte, solución de problemas y descarga emocional. En concreto, los resultados de las correlaciones bivariadas entre la edad y las estrategias de afrontamiento aproximativas dan los siguientes resultados: búsqueda de guía y soporte (r= ,219, p= ,032), y solución de problemas (r= ,223, p= ,029). Los resultados de las correlaciones bivariadas entre la edad y las estrategias de afrontamiento evitativas dan como resultado: descarga emocional (r= -,205, p= ,046).

Los estudiantes de mayor edad se diferencian de los más jóvenes en la puesta en práctica de más estrategias conductuales, como la búsqueda de información, guía o soporte, y la solución de problemas; mientras que los estudiantes más jóvenes se diferencian significativamente de los mayores en el uso de la descarga emocional, una estrategia de tipo conductual basada en la reducción de la tensión mediante la expresión de sentimientos negativos.

Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos abordado los modelos de comunicación en la formación del alumnado del Grado de Educación Infantil de la UB, evaluando un aspecto crucial de la racionalidad emocional, las estrategias de afrontamiento, con el objetivo de hacer propuestas para su desarrollo desde la educación artística. En general las artes, motivan con fuerza la necesidad de revisión del modelo de transmisión y del modelo vertical, suponiendo además, un magnífico instrumento en el desarrollo de capacidades comunicativas rituales o de colaboración. Este tipo de comunicación proporciona un tipo de conocimiento y de educación, distinto y complementario del producido por representaciones que simplemente transmiten información, donde la

experimentación de emociones, sentimientos y vivencias, aunque sólo se trate de la mera experiencia estética, tiene un papel central (Juslin y Sloboda, 2001).

Nuestro trabajo muestra un claro déficit en ciertas capacidades básicas relacionadas con estas formas de inteligencia y racionalidad, en concreto, los resultados obtenidos señalan la necesidad de reforzar y desarrollar las estrategias de afrontamiento: búsqueda de guía y soporte, y aceptación y resignación, y por lo tanto, apoyan la idea de que la formación que reciben nuestros estudiantes –futuros maestros- debe ser complementada de algún modo para poder mejorar en este aspecto y repercutir positivamente en el de sus futuros alumnos, mejorando así la formación holística de la población. Las artes son un vehículo ideal para experimentar con fórmulas educativas y comunicativas innovadoras que sirvan para modificar las conductas y las perspectivas personales sobre cómo sentir y afrontar eventos, minimizando de este modo el estrés de la vida profesional (Trallero y Oller, 2008).

Algunas de las propuestas de educación artística inciden en el modelo educativo y comunicativo más directamente relacionado con la función socializadora. En primer lugar las complicidades y bienestar conseguido en el aula hace de este espacio uno de los lugares idóneos donde poner en práctica esta flexibilidad comunicativa. La superación paulatina de la vergüenza y el miedo al ridículo en las actividades de expresión artística (dibujo, pintura, canto, danza, expresión corporal, práctica instrumental, etc.) desarrollan progresivamente la sensación de *empowerment* (Perrenoud, 2004). La práctica de las exposiciones, *role playing* escénico, la relajación y expresión corporal (López y Pérez-Llantada, 2006) y el posterior análisis constructivo respecto cada ensayo (que puede ser grabado y visualizado posteriormente) permite una aproximación eficaz a los problemas, disminuye el uso de estrategias evitativas, que distorsionan gravemente el modelo comunicativo elegido, aumentando la aceptación-resignación y buscando soluciones a las dificultades.

Las sesiones de clase se plantean a través de ejercicios individuales y colectivos, ya sea en gran grupo o en pequeños grupos. La rotación flexible en la composición de dichos grupos permite el conocimiento de las capacidades y sinergias de sus componentes, desarrollando sus competencias artísticas mediante el trabajo colaborativo (Vigotsky, 1996). El trabajo colectivo en el aula deviene pues, una "comunidad de aprendizaje" en el sentido que integra todos aquellos elementos "ocultos" propios de la educación formal, de la no-formal y de la informal (Lave y Wenger, 1991).

Aunque la motivación de nuestros estudiantes hacia las actividades de educación artística sea más que notable, desde las unidades docentes de dichas asignaturas del Grado se desea una mayor aproximación a los intereses del alumnado mediante la elección de temáticas y repertorios de gran diversidad de estilos, con una marcada perspectiva intercultural, que aúne los contenidos académicos propuestos con el uso formal e informal de productos artísticos de nuestra sociedad (Herrera, Cremades y

Lorenzo, 2010). De este modo, el afrontamiento de las dificultades académicas es mucho más motivador y aumenta el compromiso con la materia, disminuyendo la presencia de conductas evitativas -una de las fuentes de mayor malestar académico (Kirchner et al., 2010)

Por otra parte, es conveniente transferir aspectos del modelo de aprendizaje profesional de las artes a nuestro contexto universitario, convencidos que la metodología con que se forman los profesionales de las artes puede ser de ayuda a los alumnos del grado de Educación Infantil. Nos referimos al concepto denominado *mentoring*, que representa un acompañamiento socio-afectivo que promueve la mejor integración del tutelado en el sistema educativo (McClure y Vaughan, 1997). El aprendizaje artístico profesional se realiza en sesiones individuales o en ratios que, generalmente, no superan los 10-12 alumnos; de esta manera, buena parte de su formación se ve marcada o influida por el maestrazgo de un profesor en concreto (que además, puede llegar a ser el mismo a lo largo de varios años). La subdivisión de los grupos de clase en varios subgrupos permite implementar esta técnica educativa. Asimismo cabe destacar el modelo de Formación de profesorado novel de la UB (Amador, 2012) para transferirlo en mayor o menor medida al primer periodo de adaptación profesional en los centros escolares de destino, pues el apoyo de un mentor dentro de un centro educativo es, para un profesor novel, una de las mayores garantías de éxito laboral (D'Abate y Eddy, 2009).

En el mismo sentido, y aprovechando la experiencia de alumnos de cursos superiores, encontraríamos la "Tutoría entre iguales" como una alternativa que complementa las relaciones entre el aprendizaje formal y otros tipos diferentes de aprendizaje que se habían mantenido ajenos a la tradición universitaria (Menéndez, 2010). La "tutoría entre iguales", como método de acompañamiento se creó en los años 70 en la Universidad de Missouri-Kansas City, consiguiendo implementarse en muchos ámbitos académicos sensibles a sus aportaciones en la mejora del rendimiento y la formación personal (Topping, 1996). En nuestra facultad, una actividad de este tipo la constituye la participación en la Coral de la Facultad de Formación de Profesorado (UB), con más de 20 años de tradición, que permite este influjo informal tan valioso, pues allí se aúnan alumnos de distintos cursos a lo largo de varios años para realizar un trabajo coral, junto con el contacto humano y académico que propician los ensayos y conciertos.

También tenemos presente la estructura tutelar que reciben los alumnos, como el Plan de Acción Tutorial, de nuestra Facultad (Forner y Manuel, 2010), que organiza tutorías de itinerario curricular, presenciales y virtuales, que permiten al alumno plantear cuestiones académicas y encontrar un apoyo más personal que el que se da en la clase regular, especialmente en aquello referido a la motivación, aprovechamiento, autonomía, organización personal, uso de recursos institucionales y telemáticos, etc. Dicho plan tutorial se inicia en primer curso del Grado y continúa de forma aplicada dentro de cada asignatura, mediante un seguimiento adecuado por parte del profesorado. La complementación entre la modalidad presencial y electrónica de las tutorías plantea ventajas, como un mayor anonimato y

confidencialidad, así como dificultades derivadas de la naturaleza asincrónica del *e-mail* (Malbrán, 2004).

Otro espacio de educación de estos alumnos es el ocupado por el trabajo con medios virtuales. Como sabemos, en la red se está conectado con múltiples personas pero no siempre se nos asegura encontrar referencias o profesionales en quién confiar para orientar dudas o solucionar problemas académicos, a pesar de que Internet y canales como *Youtube* se planteen en ocasiones como una sólida plataforma de aprendizaje y comunicación (Aguilera, Adell y Borges, 2010). Nuestro modelo de comunicación y educación artística está centrado en la actividad práctica y reflexiva (Schön, 1992) como elemento de cohesión de conocimientos, valores y actitudes, mediante el valor de la presencia.

De este modo creemos haber argumentado a favor de un modelo educativo que parta de una concepción de la comunicación que atiende a sus dos funciones fundamentales: informar y socializar, que a veces se han creído opuestas pero que para nosotros son complementarias. Si la educación es comunicación, como hemos defendido en este trabajo, las propuestas educativas deben también contemplar ambos aspectos. La educación artística favorece este objetivo.

Notas

[1] La estrategia de búsqueda de guía y soporte tiene que ver con la búsqueda por parte del alumnado de consejo y guía por parte de otras personas para que le ayuden a solucionar un problema. La estrategia de aceptación-resignación implica la aceptación de los problemas y su acomodación cognitiva, sobre todo de aquellos que no tienen solución.

Referencias

Aguilera, M. de, Adell, J.E., y Borges, E. (2010). Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos. *Comunicar, 34,* 35-44.

Amador, J.A. (2012). La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona. Barcelona: Octaedro.

Berger, P. L., y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality*: A Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City, Nueva York: Doubleday.

Carey, J. (1989). A cultural approach to communication. In McQuail (Ed.), *McQuail's Reader in Mass Communication Theory* (pp. 37-45). Londres: Sage Publications.

Crovi, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici, R. (Ed.), *Educomunicación: más allà del 2.0* (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.

D'Abate, C., y Eddy, E.R. (2009). Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16 (4),* 363-378.

Damasio, A.R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A.R. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

De Jorge, J., Gil, L., Merino, F., y Sanz, M. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación, 9 (2),* 76-90.

Forner, A., y Manuel, J. (2010). *Pla D'acció Tutorial, curs 2009-2010*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Formació del Professorat.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Kairós.

Gil-Monte, P.R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México, 44 (1),* 33-40.

Gitlin, T. (2005). *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está arruinando nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (1981). Notes on Deconstructing `The Popular.´ En Samuel, R. (Ed.), *People's History and Socialist Theory*. Londres: Routledge.

Herrera, L., Cremades, R., y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación, 22 (1),* 37-51.

Informe Belmont. (1978). El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación (www.bioeticayderecho.ub.es) [Consulta 10-02-2011].

Juslin, P.N., y Sloboda, J.A. (Eds.) (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.

Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid: Ed. Proyecto didáctico Quirón.

Kaplun, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In Aparici, R. (Ed.), *Educomunicación: más allà del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.

Kirchner, T., Forns, M., Muñoz, D., y Pereda, N. (2008). Psychometric properties and dimensional structure of the Spanish version of the Coping Responses Inventory - Adult Form. *Psicothema, 20 (4),* 902-909.

Kirchner, T., Forns, M., Amador, J.A., y Muñoz, D. (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: a longitudinal study. *Psicothema, 22* (3), 382-388.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. *Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Madrid: Ed. Martínez Roca.

López, A., y Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos. Estrategias para la mejora técnica, artística y personal*. Madrid: Thompson.

McClure, J., y Vaughan, L. (Eds.) (1997). *Project Tutor's "How to" Guide: For Implementing a Cross-Age Tutoring Programm in Your Elementary School*. Ronhert Park: California Institute on Human Services.

Malbrán, M.C. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de informàtica educativa y medios audiovisuales, 1 (1),* 5-11.

Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Lopes Da Silva. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés, 8,* 13-23.

Mead, G.H. (1972). *Espíritu, personal y sociedad.* Barcelona: Paidós.

Menéndez, J.L. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *Observar, 4,* 66-94.

Moos, R.H. (2010). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.

Parker, J. D. A., y Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment. *European Journal of Personality, 6,* 321-344.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Pincus, D. B., y Friedman, A. G. (2004). Improving Children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the School Setting. *Clinical Child and Family Review, 7 (4),* 223-227.

Quiroz, M.T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En Aparici, R. (Ed.), *Educomunicación: más allà del 2.0*. (pp. 187-203). Barcelona: Gedisa.

Radford, G. (2005). *On the Philosophy of Communication*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Shannon, C., y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urban: University of Illinois Press.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education, 32 (3),* 321-345.

Trallero, C., y Oller, J. (2008). *Cuidados musicales para cuidadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Universitat de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Vaughn, A. A., y Roesch, S. C. (2003). Psychological and physical health correlates of coping in minority adolescents. *Journal of Health Psychology, 8 (6),* 671-683.

Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Nota biográfica

Lydia Sánchez Gómez. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Visual y Plástica, Facultad de Formación del Profesorado.

Passeig Vall d'Hebron 171, Edifici llevant, 1ª planta Campus Mundet. 08035 Barcelona (España) (lsanchezg@ub.edu)

Doctora en Filosofía por la Stanford University. Profesora de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona (UB) y consultora en Documentación y en Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es autora de diversas obras, de entre las que destaca *Industrias de la comunicación audiovisual* (2008) y su participación en *Música y sonido en los audiovisuales* (2012, Publicacions UB).

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Facultad de Formación del Profesorado,

Passeig Vall d'Hebron 171, Edifici llevant, 3ª planta Campus Mundet. 08035 Barcelona (España) (jgustems@ub.edu)

Doctor en Pedagogía, Titulado superior de Música, Licenciado en Antropología Cultural. Profesor Titular de Didáctica de la expresión musical en la Universitat de Barcelona desde 1992, donde además dirige su Departamento. Es autor de numerosas obras (Graó, Publicacions UB) y artículos sobre educación musical (Eufonía, Música y Educación).

El Error Lingüístico, un Elemento Básico para los Especialistas del Lenguaje

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 29-39
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Antonio Hernández Fernández[a]

Rebut: 19/05/2013 Acceptat: 07/06/2013

Resumen

Nuestro cometido inicial ha sido ofrecer al logopeda y al pedagogo una metodología mínima para distinguir los distintos tipos de errores, a fin de tomar las decisiones adecuadas para su tratamiento. Esta metodología que se ha intentado proponer constituye una guía de evaluación y de corrección que posibilite al profesor enfrentarse a los errores del aula con los conocimientos mínimos para distinguir, por ejemplo, los errores patológicos de otros tipos de errores. Nuestro trabajo constituirá la base teórica, metodológica y práctica para la futura realización de breves manuales que pondrán a disposición del logopeda y del pedagogo los conocimientos necesarios para evitar diagnósticos equivocados sobre anomalías del lenguaje.

Palabras clave: lingüística, logopeda, errores, patología, educación.

The linguistic error, a basic element of language specialists

Abstract

Our initial task was to provide the speech therapist and the teacher a minimum methodology to distinguish different types of errors, in order to make the right decisions for treatment. This methodology has tried to propose is a guide to assess and correct that enables the teacher to deal with the mistakes of the classroom with minimal knowledge to distinguish, for example, errors of other pathological types of errors. Our work will form the theoretical basis and practical methodology for the future realization of short manuals available to the speech therapist and teacher of the skills needed to avoid misdiagnosis of language abnormalities.

Keywords: linguistics, speech therapist, errors, pathology, education.

[a] Departamento de Pedagogía - Universidad de Jaén

1. Introducción

Somos conscientes de que hay que tener en cuenta que el logopeda o el pedagogo no son lingüistas de profesión a menudo tienden a confundir lo que son errores patológicos, que evidencian un trastorno profundo o quizás tan sólo educacional de otros errores naturales que el niño comete simplemente porque utiliza libre y creativamente su lengua. De igual forma somos conscientes de que la investigación del error lingüístico está aún en sus comienzos. Modelos apriorísticos formalistas sobre la naturaleza del lenguaje han desdeñado durante demasiadas décadas las indagaciones sobre el "error", con la consecuencia de que no existe aún una teoría global sobre el error. A lo largo del siglo XX encontramos un extraordinario y prometedor inicio sobre el error en la obra de Frei (1929) que, sin embargo, no es continuada en las décadas siguientes. El estructuralismo y junto a él las corrientes generativistas, no ha encontrado dentro de su armazón teórica un lugar apropiado para el error y en consecuencia ha sido desterrado de sus objetivos prioritarios. Ha sido en la década de los ochenta con las obras de Fromkin (1973), Jackendoff (1990) y otros cuando el error recibe un interés más acorde con su relevancia para comprender el mecanismo de producción del lenguaje. Desde la perspectiva psicolingüística autores como Luria (1980), Garret (1981), Levelt (1989), Dell (2003), Reich (2003), entre otros, se han ocupado del error, aunque muchos de estos autores desconocen los fundamentos de la lingüística (quizás con la excepción de Luria) y por tanto, ni sus investigaciones se han aprovechado de los avances de los conocimientos lingüísticos a lo largo del siglo ni tampoco el resultado de las mismas ha influido en el pensamiento lingüístico.

2. El error

Casi desde el mismo momento de iniciar nuestra investigación sobre los errores tuvimos que renunciar a dos ambiciones inicialmente contempladas: apoyarnos tanto en las indagaciones como en la exposición de los resultados en un modelo lingüístico estructurado, o en su defecto crear nosotros ese modelo capaz de dar cuenta de todos los errores analizados y, al mismo tiempo, de todos los posibles errores que pudieran cometerse en la lengua. El mecanismo profundo de la producción del lenguaje está aún tan lejos de nuestros conocimientos que cualquier hipótesis sobre las causas internas responsables de la producción de un error son meras conjeturas coyunturales, difícilmente elevables a categorías capaces de articularse en un modelo holístico. Los errores son tantos y tan variados que serían necesarias aún muchas décadas de investigación para comenzar a plantearse seriamente la posibilidad de plasmar en un modelo lingüístico los mecanismos cerebrales subyacentes a la producción general del lenguaje, y en particular de los errores. Ni siquiera en el nivel metodológico hemos creído oportuno servirnos de algunos modelos muy conocidos, como por ejemplo el de Levelt (1989), quizás el más integrado y completo de los que actualmente se usan en psicología del lenguaje y logopedia, por sus evidentes

carencias desde el punto de vista lingüístico. Investigar los errores a través de este u otro modelo hubiera sido servir al modelo, intentar encontrar los errores que encajaban con las predicciones del mismo, dejando de lado multitud de hechos lingüísticos que difícilmente tendrían cabida dentro de éste. Por otra parte, el utilizar uno de los modelos implicaría automáticamente descartar metodologías y nociones teóricas empleadas por otros modelos que creemos responden mejor a la naturaleza del error y por tanto sirven mejor para su análisis y explicación. Reflejamos en esta actitud de no atarnos a ningún modelo la posición seguida por un investigador excepcionalmente notable como es Jackendoff, quien a lo largo de sus investigaciones ha cambiado notablemente de entramado teórico, incluidos aquellos creados por él mismo. Jackendoff se plantea constantemente la necesidad de ir adecuando el modelo a los datos y a los conocimientos que estos datos nos aportan. Con todo, nuestra actitud ecléctica no ha dudado en incorporar todas aquellas nociones y planteamientos lingüísticos que desde Saussure hasta nuestros días han ido levantando la ciencia del lenguaje tal como la conocemos.

El punto inicial de nuestro trabajo fue el de revisar los planteamientos logopédicos del error y contrastarlos con los planteamientos lingüísticos del mismo. Se ha tratado de introducir el concepto de error desde el punto de vista lingüístico en el ámbito logopédico. La comunidad de logopedas es consciente de la existencia de los errores temporales, los errores de "punta de lengua", los errores de autocorrección, los errores escritos y los afásicos. Para los logopedas, y sobre todo para los psicólogos, este tipo de errores ha sido la base para la propuesta de modelos explicativos de producción lingüística. Nuestro estudio pronto nos llevó a la conclusión de que estos errores revelan gran cantidad de información sobre el lenguaje. También nos revelan que todos los modelos sobre la producción del lenguaje son parciales e incompletos. La revisión histórica que hemos realizado nos lo muestra categóricamente así: desde el mundo griego y árabe hasta la actualidad diversos autores han investigado diferentes tipos de error y han propuesto explicaciones y soluciones particulares.

3. Marco teórico.

Desde la gramática y la retórica tradicional hasta nuestros días son muchas y valiosas las aportaciones que pueden recogerse sobre la cuestión del error. Error, variación, falta, transgresión, solepcismo, malapropismo, lapsus, cruce, etc. son palabras que la bibliografía tradicional ha usado para identificar y analizar hechos del lenguaje comunes y literarios que forman un amplio *continuum* en el que se mezclan faltas contra la normativa gramatical, creaciones poéticas, detección de variedades lingüísticas de menor consideración que la variedad de la lengua estándar, etc. Todo este caudal de reflexiones sobre el "error" nos ha sido de enorme utilidad a la hora de dilucidar cuántas realidades y de qué tipo había bajo el lema común e inconcreto de *error lingüístico*. La incorporación de todos estos conocimientos tradicionales en un marco teórico coherente y amplio ha sido para nosotros, junto a aportaciones más recientes e innovadoras, un camino seguro para investigar el error. El marco desde el

cual nos hemos aproximado al problema es básicamente el que Frei estableció en su "gramática de errores". En este marco teórico los conceptos de *langue* y *parole* son interdependientes, el signo lingüístico no es una realidad cerrada ni hermética sino un signo semi-abierto capaz de crecer o de saltar a otras posiciones cuando la comunicación y la carencia de otra mejor solución comunicativa así lo requiera. De igual manera, nos apartamos del signo saussureano, que sólo adquiere su valor en competencia u oposición a otros signos, y apostamos por un signo que, sin perder sus cualidades de elaboración en el seno del sistema, depende también de las influencias de los referentes con los que comunicativamente se asocia. Estas son las claves que permiten el signo metamórfico, el signo cambiante, el signo capaz de dar saltos metafóricos, metonímicos y que también resulta idóneo para realizar ampliaciones polisémicas. Además, en el modelo de la "gramática de errores" se ponen en evidencia creencias tales como la autonomía de la sintaxis o la autonomía del lexicón. Si algo deja patentemente claro los errores estudiados por nosotros es que la integración de niveles en la producción del lenguaje es un hecho indudable. Lo sintáctico puede presionar sobre lo léxico-semántico y las asociaciones semánticas permitirán cambios de sintaxis a muchas formas léxicas, tal como ya demostró Apresjan (1973). Fenómenos como la gramaticalización, la idiosincratización, idiomatización, etc. son posibles porque en el juego elástico del lenguaje, en el ir y volver de las palabras en contextos en los que hacen referencia a realidades diferentes, los hablantes pierden a menudo la noción exacta de cómo se ha de analizar el mensaje. Estas adjudicaciones y correspondencias erróneas entre formas y significados son la base de la teoría de la gramaticalización, tal como es entendida por Hopper (1991), Claudi (1991), Hünnemeyer (1991), Heine (1999), Traugott (1999), etc. Más aún, los errores lingüísticos son como los "temblores" del código o sistema, las adaptaciones necesarias del lenguaje a las nuevas necesidades comunicativas, las variaciones mediante las cuales los códigos se readaptan y reestructuran constantemente. El cambio lingüístico no es la anomalía sino la normalidad del lenguaje y todo cambio está interna y/o externamente posibilitado e individualmente iniciado. Las lenguas cambian a la larga gracias a los millones de "errores" que inevitablemente se producen en el día a día del lenguaje.

La peculiar estructura del código lingüístico, es decir la *langue*, junto con su empleo en el acto de habla, son los responsables del error. El error, por tanto, está potencialmente en la desigual y asimétrica estructura del código. Orden y desorden son también en el lenguaje complementarios. El desorden crea orden y el orden crea a la larga desorden. Un sistema perfecto, inmutable sería un sistema inerte, muerto. Ni siquiera los cristales son inertes y mucho menos una realidad compleja como el lenguaje humano. Los componentes del lenguaje, los diversos estratos y partes que han de integrarse en la producción del lenguaje lo hacen de una manera imperfecta, lo cual concede "vida" al lenguaje y permite la posibilidad de crecer, cambiar y adaptarse. Como se ha indicado, si el error no ha sido objeto de la atención que merece en la lingüística se debe a que la mayoría de las teorías lingüística del XX se han concentrado en el estudio del lenguaje como sistema estático. Ha sido sólo en la década de los ochenta cuando la *teoría de la complejidad* heredera de la *teoría*

sistémica ha empezado a contemplar el lenguaje como un sistema autoorganizado y adaptable, capaz de cambiar o, mejor dicho, imposibilitado para no cambiar. Los avances de la ciencia neuronal nos confirman las sospechas de que diversas tareas del lenguaje se realizan en centros cerebrales diferentes que han de ser integrados en la producción e intelección del lenguaje.

Los errores lingüísticos, por tanto, nos permiten acercarnos al proceso generador del lenguaje, que según los diferentes errores que hemos estudiado parece que viene delimitado por al menos tres elementos: los contenidos nocionales (elementos conceptuales que se sitúan en el fondo u origen del proceso de la producción del lenguaje), las estructuras mecánicas que automáticamente codisponen y elicitan secuencias de elementos y las situaciones pragmáticas del discurso que exigen mayor o menor precisión informativa. Cualquier modelo que propongamos debe tener al menos tres fases: *conceptual-semántica* (comprende los procesos semánticos que implican la segmentación de los elementos de la conciencia en grupos pro-verbalizables capaces de pasar a la siguiente fase), *codificación* (selección de las unidades léxicas y los *engramas* gramaticales (verbos), que coarticulan los componentes de la oración, compleción morfológico-gramatical de las estructuras crudas para adaptarlas a la comunicación que se desea efectuar, transducción a patrones acústicos no solamente segmentales sino también suprasegmentales) y una *adecuación pragmático discursiva* o consideración y evaluación de información situacional y contextual que permita anticipar en las diversas fases de la elaboración o génesis del discurso la aportación informativa necesaria en cada acto comunicativo y las correcciones que eventualmente hayan de hacerse en caso de que el propio locutor se dé cuenta de que su expresión no ha sido la adecuada. Estas correcciones se manifiestan en forma de coletillas finales. Naturalmente este planteamiento, *grosso modo*, es sólo una generalización sobre lo que la mayoría de los lingüistas están actualmente de acuerdo: el proceso del habla, sus fases, la naturaleza de sus componentes en particular y las fases y modos de integración. No existe por ahora un acuerdo generalizado y tampoco hemos creído conveniente plantearnos el tema desde la perspectiva y objetivos de nuestro trabajo.

4. Corpus de errores.

Si el modelo seguido es básicamente la "gramática de errores" de Frei, adaptada y completada con las nociones que la lingüística ha desarrollado en las últimas décadas, la materia prima de nuestro trabajo han sido los "errores" que se exponen en nuestro corpus, recogidos en principio indiscriminadamente y luego con mayor precisión de búsqueda y selección. La realización de este corpus inicialmente se planteó siguiendo la metodología logopédica clásica, es decir, tratamos de inducir los errores utilizando dibujos, encuestas, trabalenguas, etc. La conclusión a la que llegamos, casi de inmediato, es que los errores provocados artificialmente eran poco significativos y en absoluto valían el esfuerzo invertido en obtenerlos. La búsqueda deliberada del error mediante provocación es, al parecer, incompatible con la propia

naturaleza espontánea del error. Los alumnos examinados prestaban más atención y cuidaban más el lenguaje, precisamente, porque estaban realizando una tarea lingüística y eran conscientes de ello, refugiándose precisamente en los conocimientos más centrales de su sistema, en lugar de aventurarse a explorar nuevos territorios. El error surge espontáneamente y el hablante no suele ser consciente de que realiza los errores, simplemente resuelve problemas de expresión y comunicación. Los largos meses de encuestas a los alumnos aportaron un resultado extraordinariamente pobre y decepcionante, la búsqueda de errores debía de continuarse en otros terrenos y con unos medios menos ortodoxos, según los cánones de la metodología psicológica-logopédica actual. Dicho en otras palabras, el error debía ser perseguido, capturado, allí donde se diera, aunque esto no nos asegurara el control sobre edad, nivel de estudios, sexo, etc. de los hablantes que habían producido el error.

El fracaso inicial en recoger errores de manera sistemática con grupos de alumnos clasificados por edades, sexos y procedencia social y geográfica, nos llevó a la fase siguiente de recogida del corpus. El corpus de errores se había de recoger en cualquier situación o lugar y de cualquier persona que produjera el error. Este hecho sin duda alguna eliminaba la posibilidad de correlacionar tipos de errores con tipos de "sujetos", sin embargo, con la nueva "libertad" adquirida teníamos la posibilidad de ampliar mucho más rápidamente el número y la variedad de los errores. Posteriormente al analizar ciertos trabajos sobre los errores como el de Del Viso (1992) comprobamos que la misma situación en que nos encontrábamos se había dado en otros casos. Lo que perdíamos de cientificidad, al no poder utilizar los procedimientos e encuestas usuales en los estudios psicolingüísticos, lo ganábamos en frescura, originalidad y versatilidad de los errores documentados. Avanzado nuestro estudio pudimos comprobar, así mismo, que nuestra concepción inicial del error era demasiado restringida y en muchos aspectos errónea, por lo que aun si hubiéramos contado con cientos de encuestadores y miles de entrevistados los resultados tampoco hubieran sido satisfactorios. En un problema tan complejo como el de los errores, valía más dejarse llevar de la mano de lingüistas avezados como Frei o Jackendoff, quienes trabajan y reflexionan sobre errores ocasionalmente recogidos de muy diversa procedencia: calle, familia, radio, televisión, e incluso, los propios errores que uno comete y se da cuenta después de haberlos cometido. A modo de anécdota hemos de comentar nuestra sorpresa al comprobar que los modernos *reality shows* son una fuente magnífica para tomarle el pulso al lenguaje espontáneo y coloquial. A estos programas de televisión a menudo acuden personas sin cultura y sin un aparente miedo escénico, por lo que se expresan libremente (sobre todo las mujeres) sobre cualquier tema. Esto ofrece al lingüística investigador la capacidad de tener a mano multitud de variedades lingüísticas sin necesidad de viajar por pueblos y aldeas y permite además grabaciones que pueden ser analizadas meticulosamente. Gran cantidad de nuestros ejemplos los hemos obtenido precisamente del material así estudiado.

Compendiando todo nuestro material, catalogándolo y analizándolo detalladamente, hemos organizado nuestro trabajo para que pueda ser una introducción o aproximación al error lingüístico con vistas a las necesidades que tienen logopedas y pedagogos de conocer y distinguir dentro de las variaciones que perciben en clase. El procedimiento seguido se ha basado en explicar en conceptos lingüísticos y gramaticales muy simples cuál es la naturaleza y los tipos de error que pueden encontrar en el entorno de su actividad profesional. Se ha tenido siempre como punto de referencia que el logopeda (es decir, un "no-lingüista" por educación) pudiera acercarse al complejo entramado del error lingüístico. La estructura del análisis que se ha seguido es: cada error se clasifica básicamente según su naturaleza en: F(fonológico), M (morfológico), Sx (sintáctico), Sm (semántico). El primer paso del análisis es describir superficialmente lo que "percibimos" como erróneo, es decir, describir en pocas palabras la etiología del error y su contexto histórico, geográfico, etc. cuando se conozca. La explicación de cada error se ha fundamentado en obras clave como: R.A.E. (1992, 2001), Moliner (1998), Diccionario de Dudas (1998), Diccionario del español actual (1999), Gramática didáctica del español (1999), Diccionario de español urgente (2000), Gramática española (1975), Gramática descriptiva de la lengua española (2000), etc.

El error lingüístico viene determinado por el hecho de afectar –preferentemente- a algunos elementos de la frase: verbos, pronombres, adverbios y adjetivos. Los mecanismos que se ponen en juego son: anticipación, cruce, desplazamiento, elipsis, intercambio, perseveración y transformación. El error lingüístico, en semejante medida, lo encontramos en la forma de la palabra, afectando preferentemente a verbos y adjetivos. Los mecanismos que se ponen en acción en este caso son: adición de prefijos, analogía, anticipación de morfemas, antítesis y sustitución de morfemas, cruces, desplazamientos, intercambios, movimiento incompletos de morfemas, entre otros. En menor medida, el error lingüístico afecta a la fonología de la lengua mediante los mecanismos de: adición, anticipación, cruce, desplazamiento, epéntesis, intercambio, metátesis, síncopa, elipsis y sustitución (preferentemente en consonantes). Por último, el error lingüístico afecta, en bastante menor medida, al concepto que se quiere expresar, a través de mecanismos como: colocaciones, desplazamientos semánticos, significado erróneo y falta etimología, afectando principalmente a verbos, preposiciones y sustantivos.

Todo lo anterior, sin embargo, sólo ayuda a comprender algunos aspectos del error aunque no resuelve la pregunta crucial: "¿Qué es un error?" O, en otras palabras, cuál es el error lingüístico genuino, distinguiéndolo de los falsos errores que sólo son variaciones sociales, geográficas, etc. Las definiciones de error de los diccionarios no son satisfactorias, ya que no abarcan todo lo analizable en esta investigación y tampoco nos discriminan los diferentes tipos de errores. Así, por ejemplo, nosotros nos hemos centrado en el error lingüístico como producto natural del lenguaje, separándolo de los errores patológicos, las trasgresiones literarias, los usos locales, las variaciones generacionales, etc. Todos estos podrían ser considerados errores en el amplio sentido de la palabra, pero son de menor interés para la lingüística. Incluso

hemos apartado de nuestro inventario errores como el leísmo o loísmo, siempre que los produzcan personas en cuya área geográfica este fenómeno sea habitual; sí es importante si se detecta el leísmo en zonas donde no existe tal fenómeno o en personas no leístas que eventualmente cometen un leísmo, etc. Igualmente prestamos atención a qué personas no afásicas cometen errores del tipo afásico, fenómeno más corriente de lo que usualmente se cree.

Los errores en los que hemos centrado nuestra atención son los de un hablante normal, con competencia plena, sin ningún tipo de patología, que en un momento de su discurso comete algún lapsus. El error que comete esta persona ocurre por una necesidad lingüística concreta o bien por alguna particularidad del diseño propio del código lingüístico, en nuestro caso el español, que merece la pena ser investigada. El prototipo de error lingüístico viene definido por los siguientes parámetros: individualidad, competencia plena, procedencia del diseño profundo de la lengua como sistema, determinaciones del discurso como puedan ser agitación, interrupción y cualquiera de sus variantes.

4.1. Errores fonológicos.

Los errores fonológicos (tabla 1) son aquellos que implican a los fonemas de distintas formas. Tendremos de este modo alteraciones por adición (prótesis, epéntesis, paragoge), supresión (aféresis, síncopa, apócope), inversión (metátesis) o sustitución (antítesis).

Esta masa está *pegasoso*.	Esta masa está pegajosa.	F	07/03/01
Quiero una *paladora corderó de acero inolvidable*.	Quiero una lavadora corberó de acero inoxidable.	C	01/03/00
Hago todas las mañanas *puting*.	Hago todas las mañanas footing.	TV	14/10/00
Estas sábanas han *amarillado* mucho.	Estas sábanas han amarilleado mucho.	C	03/01/01
Mi hijo es *muy semental*.	Mi hijo es muy sentimental.	C	24/08/00

Tabla 1. Errores fonológicos.

4.2. Errores morfológicos.

Los errores morfológicos (tabla 2) son aquellos que afectan a la forma de la palabra.

Estoy *aburrao*.	Estoy aburrido. Estoy cansado.	F	12/01/00
¿Cuándo se va a comprar mamá un *cepillador*?	¿Cuándo se va a comprar mamá una aspiradora? (cepillo + aspirador).	F	09/05/00
Tenemos plantados muchos *alhelís*.	Tenemos plantados muchos alhelíes.	N	20/03/01
Los leones son animales *indetomésticos*.	Los leones no son animales domésticos.	N	21/03/01
Esto son *alumbros*.	Esto son luces.	N	21/03/01

Tabla 2. Errores morfológicos.

4.3. Errores semánticos.

Los errores semánticos (tabla 3) son aquellos que afectan al signo lingüístico.

¿Quién es más rápido, el coche o la bicicleta?	¿Qué es más rápido, el coche o la bicicleta?	N	11/05/99
El corredor entró en el quinceavo puesto.	El corredor entró en el puesto décimo quinto.	R	17/06/00
Los alumnos se dicen cansados de esperar.	Los alumnos están cansados de esperar.	TV	10/01/01
¿Qué tal estaba su español?	¿En qué grado está su español?	C	14/09/98
Me estás revoloteando el gallinero.	Me estás revolucionando el gallinero.	C	21/12/98

Tabla 3. Errores semánticos.

4.4. Errores sintácticos.

Los errores sintácticos (tabla 4) son aquellos que afectan a la coordinación y unión de palabras.

Una vez más me demuestras que careces de poca educación.	Una vez más me demuestras que careces de educación.	TV	21/03/01
Yo me parece que la solución es más fácil.	Me parece que la solución es más fácil.	CLG	24/01/01

Tabla 4. Errores sintácticos.

5. Conclusiones.

Como conclusión de esta investigación nos queda claro que el camino que hay por delante en la investigación de los errores es muy largo, tanto para el logopeda como para el lingüista. Para la logopedia el error no debe ser sólo un indicador de la patología, sino que también debe ayudar a conocer el error normal y distinguirlo de otro tipo de error antes de proceder a realizar un diagnóstico válido o cualquier prueba o test. El error debe ser el indicador logopédico de la rehabilitación del lenguaje de una persona, debe ser en suma la llave que permite conocer el estado de las cosas en la mente del alumno. Para la lingüística, el error lingüístico debe ser una de las vías a explorar para adentrarse en los complejos procedimientos cerebrales responsables de la génesis del lenguaje. Los errores lingüísticos son las "grietas" de la estructura profunda del lenguaje, los testimonios que nos permiten constatar algunos de los más inaccesibles mecanismos internos del mismo. Los errores lingüísticos son la manifestación más palpable de los entramados cognitivos que se despliegan cuando un individuo se pone en situación comunicativa; en este sentido, una de las conclusiones más importantes de este estudio es la necesidad del error lingüístico en una lengua.

6. Bibliografía citada.

Agencia EFE (2000). *Diccionario de español* urgente. Madrid: SM.

Alcina, J. Blecua, J.M. (1975). *Gramática española.* Barcelona: Ariel.

Apresjan, J. D. (1973). Regular Polysemy. *Linguistics,* 142, págs. 5-32.

Del Viso, S. (1992). *Errores espontáneos del habla y producción del lenguaje*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

Hopper, P.J., Traugott, E.C. (2003). *Grammaticalization. Second Edition*. Cambrige, UK: Cambridge University Press.

Frei, H., (1929). *La grammaire des fautes*. Paris: Geuther.

Fromkin, V.A. (1973). *Speech errors as linguistic evidence*. La Haya: Mouton.

—(1980). *Errors in linguistic performance*. New York: Academic Press.

Garret, M.F. (1981). Objects of psycholinguistic enquiry. *Cognition*, 10: 97-101.

Gómez, L. (1999). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Heine, B., Traugott, E.C., eds., (1999). Approaches to Grammaticalization. Volume I. Focus on Types of Grammatical Markers. Benjamins,. Amsterdam, pp. 17-58 *on theoretical and methodological issues.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Heine, B., Claudi, U., Hünnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press.

Hopper, P.J., Traugott, E.C. (2003). *Grammaticalization. Second Edition*. Cambrige, UK: Cambridge University Press.

Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. Cambridge: MIT.

Jakobson, R., (1985). *Ensayos de Lingüística general*. Barcelona: Planeta -De Agostini.

Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT press.

Luria, A.R. (1968). *Traumatic aphasia*. Haague: Mouton. (Edic. 1970 en La Haya: Mouton.)

—(1974). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona. Fontanella.

—(1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson.

Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

R.A.E. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (D.R.A.E. 2001: Versión electrónica 21.1.0.)

—(2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (Vols. I-III)

Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

Seco, M. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa Calpe: Madrid.

Seco, M., Olimpia, A., Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

Nota biogràfica

Antonio Hernández Fernández. Departamento de Pedagogía. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n. 23071 Jaén. España. ahernand@ujaen.es

Doctor en Pedagogia y diplomado y máster en Logopedia. Entre sus obras destacar:

- Hernández, A. (2004). Los errores lingüísticos. Valencia: Nau Llibres. ISBN. 84-7642-701-8 y
- Hernández, A. (2011). Didáctica general para el grado de educación infantil. Granada: Adeo. DL. 3328-2011. ISBN. 978-84-15316-49-7.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 41-55
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Pla de Socialització Preventiva de Violència de Gènere en Centres Educatius d'Educació Infantil i Primària

Aitor Gómez González[a], Joan Cabré Olivé[b], Elena Duque Sánchez[c], Noemí Martín Casabona[d], Silvia Molina Roldán[e] i Marc Sampé Compte[f]

Rebut: 15/05/2013 Acceptat: 01/06/2013

Resum

La violència de gènere és un greu problema social que necessita una resposta immediata i, a més, un treball preventiu per a abordar-la. Tot i que actualment són molts els recursos i les campanyes destinades a la prevenció d'aquesta, els casos no disminueixen i cada vegada afecten persones més joves. En aquest article presentem un projecte d'innovació docent en el qual han participat tres centres d'educació infantil i primària i set investigadors/es de dues universitats catalanes i que ha pretès assessorar i implementar actuacions educatives avalades per la comunitat científica internacional amb el principal objectiu de contribuir a una socialització preventiva de la violència de gènere. D'aquesta manera, a través d'activitats destinades a l'alumnat d'educació infantil i primària així com també al col·lectiu de professorat i al de familiars, en tant que agents que intervenen en l'educació dels nens i nenes, s'ha obtingut un impacte rellevant. Els resultats han mostrat que la formació del professorat així com també la dels familiars té una forta repercussió en la socialització preventiva del nens/es i joves. D'altra banda, cal destacar que a més a més de l'adquisició d'eines i estratègies per a la prevenció de la violència de gènere, les

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

[b] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

[c] Departament de Pedagogia. Universitat de Girona - Girona

[d] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

[e] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

[f] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

activitats realitzades han permès a l'alumnat obtenir altres resultats vinculats a l'aprenentatge i a la millora de la convivència.

Paraules clau: socialització preventiva, violència de gènere, actuacions educatives d'èxit, evidències científiques

Plan for preventive socialization of gender violence in preprimary and primary schools

Abstract

Gender violence is a serious social problem that needs an immediate response, and more preventive work to address it. Although currently there are many resources and campaigns aimed at preventing it, the number of cases has not reduced and younger people are increasingly being affected. This paper presents a teaching innovation project which involved three primary schools and seven researchers from two Catalan universities. The project aimed at giving advice and implement educational activities supported by the international scientific community with the main aim to contribute to a preventive socialization of gender violence. Thus, through activities aimed at students of primary and pre-primary education as well as the teachers and family members, as agents involved in the education of children, a significant impact has been obtained. The results showed that teacher training as well as family education has a strong impact on the preventive socialization of children and youth. Moreover, in addition to the acquisition of tools and strategies for gender violence prevention, the activities conducted have enabled students to obtain other results related to learning and improvement of coexistence.

Key words: preventive socialization, gender violence, successful educational actions, scientific evidences

Introducció

En aquest article presentem les bases teòriques i algunes de les accions realitzades en el marc del projecte d'Innovació Docent: *Pla de socialització preventiva de violència de gènere en centres educatius d'educació infantil i primària*, desenvolupat durant el curs 2012-2013 gràcies al finançament de l'ICE de la Universitat Rovira i Virgili.

En aquest projecte han participat tres centres educatius d'educació infantil i primària i un equip de set investigadors i investigadores de dues universitats catalanes. Ha comptat amb l'objectiu general de contribuir a establir una base de la socialització preventiva de la violència de gènere en centres educatius d'educació infantil i primària i amb objectius més específics tals com la realització d'activitats destinades a la socialització preventiva de la violència de gènere basades en evidències científiques, dirigides a professorat, alumnat i a familiars de nens i nenes d'educació infantil i primària.

Així doncs, en aquest article trobem un primer apartat on es presenta una aproximació teòrica al tema de la violència de gènere als centres educatius d'educació infantil i primària. D'altra banda, en els apartats dos i tres, ens referim a la prevenció de la violència de gènere des de la legislació, les campanyes que s'organitzen i les accions educatives que es duen a terme així com també expliquem en què consisteix la socialització preventiva de la violència de gènere. En un quart apartat, exposem algunes propostes d'acció que es contemplen des de la socialització preventiva de la violència de gènere, a més a més d'exemples concrets d'activitats desenvolupades al llarg d'aquest projecte.

La violència de gènere als centres educatius d'educació infantil i primària

Durant l'any 2012, només a Catalunya 15 dones van ser assassinades, segons dades del Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya[1]. Així mateix, 49 ho van ser a tot l'Estat Espanyol i la majoria d'elles pertanyien al grup d'edat de 21-30 anys. Les dades del 2013 no són tampoc esperançadores. Al juny de 2013 ja són 24 les dones assassinades a l'Estat Espanyol. Per tant, des de l'any 2009 fins a l'actualitat (en menys de cinc anys) 266 dones han estat assassinades per violència de gènere. D'altra banda, segons dades del Instituto de la Mujer[2], 71 d'aquestes dones eren noies menors de 30 anys, la qual cosa suposa un 28% del total de les víctimes. A més, si atenem a les dades que ens mostren les agressions sexuals a Catalunya, podem observar que durant l'any 2012 la majoria d'agressions han estat a dones menors de 20 anys i fetes majoritàriament per homes que se situen en la franja d'edat d'entre 21 i 30 anys. D'aquesta manera, s'observa com la gent més jove, lluny de desfer-se d'aquesta xacra social, lidera les dades de violència a les estadístiques.

En aquesta mateixa línia, l'any 2008, l'Observatorio contra la Violencia de Género alertava sobre el descens que s'estava esdevenint en l'edat (tant de les persones agressores com de les víctimes). Casos coneguts com el de Maores, de 15 anys, assassinada a Ripollet l'any 2008 per dos companys de classe, amb un dels quals havia mantingut una relació esporàdica; Marta del Castillo, de 17 anys, assassinada l'any 2009 per la seva ex parella a Sevilla; Avellaneda, també de 17 anys, assassinada el novembre de 2011 a Madrid, suposadament per la seva ex parella, o Almudena, de 13 anys, assassinada l'octubre de 2012 a Albacete a mans d'un home de 39 anys amb

qui presumptament havia mantingut una relació sentimental; són alguns exemples de la realitat esmentada.

Aquesta situació també es fa palesa en un estudi recent sobre igualtat i prevenció de la violència de gènere en l'adolescència, dut a terme pel Ministerio de Igualdad (2011), en el qual han participat 11.020 nois i noies de 17 anys de mitjana. Dels resultats de l'estudi, cal destacar que un de cada tres adolescents (32,1%) corre el risc de convertir-se en maltractador; el 4,9% dels adolescents ja han estat víctimes d'algun tipus de violència física o psicològica per part d'algú i el 18,9% de les noies (una de cada cinc) podria ser maltractada en un futur perquè justifica el sexisme i l'agressió com a formes d'enfrontar-se als conflictes. També és destacable el fet que molts i moltes joves no reconeixen determinades actituds com a maltractament. Ens referim a actituds tals com dir a la parella que no serveix per a res, insultar-la, fer-li sentir por o controlar les seves relacions i activitats. En aquest sentit, els resultats del projecte *Violencia de género en las universidades españolas* (2005-2008), mostren que un 33% de les persones a qui es va enquestar no consideren violència de gènere que la parella, ja sigui en el sí duna relació estable o bé esporàdica, t'exigeixi saber amb qui i on ets, un 22% no considera violència que t'impedeixin parlar amb altres persones i un 20% no ho considera, que et persegueixin de manera insistent.

D'altra banda, cal tenir en compte que la violència de gènere es troba present en tots els àmbits de la societat i, per tant, també en els centres educatius, tot i que no existeixen massa dades sobre aquest àmbit. També és rellevant aclarir que la creença que els nens i nenes petits/es no perceben la violència de gènere és falsa. En aquest sentit, cal saber que tota exposició a la violència es converteix en part de la visió del món que tenen els fills i filles (Mayes i Cohen, 2002).

Segons l'Informe Cisneros X (Piñuel i Oñate, 2007), la violència als centres educatius de primària i secundària de l'estat espanyol és d'un 23,30%, sobre una mostra de 24.490 nens i nenes de 14 comunitats autònomes. Si prenem en consideració les dades referides a la diferència per sexes, observem que un 24,40% de nens i un 21,80% de nenes han patit assetjament escolar. En aquest sentit, cal tenir en compte que tot i que algunes recerques centrades en adolescents han posat de manifest la relació que existeix entre l'assetjament escolar i la violència de gènere (Díaz-Aguado i Martínez, 2001; Díaz-Aguado, 2004, 2006), la majoria dels estudis sobre violència escolar no contemplen la dimensió de violència de gènere de manera específica.

Així doncs, es fa palès que les estadístiques i els estudis científics no ens aporten moltes dades quan ens referim a nens i nenes d'educació primària i, encara menys, pel que fa a infants que cursen educació infantil. No obstant això, la realitat i el dia a dia dels centres educatius ens mostra una altra cara de la moneda: corrobora que la violència existeix i, a més, ens mostra que les dinàmiques que massa sovint es produeixen als centres educatius s'orienten a l'acceptació de la violència de gènere com quelcom normalitzat i, per tant, s'estableix la norma de cedir a les pressions d'aquell que t'agredeix. D'aquesta manera, el tractat de manera errònia com a "joc de

nens" centrat en aixecar les faldilles a les nenes, els tocaments no desitjats tapats per algunes persones adultes com a "curiositat per conèixer el cos", els jocs que "obliguen" a escollir nuvi o núvia o a deixar-se fer petons si t'agafen corrents, entre d'altres, conformen alguns d'aquests exemples.

Prevenció de la violència de gènere: legislació, campanyes i accions educatives

La prevenció de la violència de gènere requereix un treball integral amb la implicació de tota la societat. Algunes investigacions (Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sánchez i Robertson, 2003) insisteixen a realitzar prevenció a partir del desenvolupament d'accions formatives orientades tant a l'alumnat com al professorat i als i les familiars. Les respostes a la violència com a problema social no poden venir únicament de les famílies, sinó que tota la comunitat ha de generar-les i, per tant, és necessari prevenir la violència a les escoles i la domèstica amb programes comunitaris. Així, la violència no suposa un problema que les famílies poden eradicar de manera individual sinó que per a que siguin eficaces, la resposta ha d'implicar tota la comunitat, més enllà de la policia i les autoritats (Mayes i Cohen, 2002).

Seguint aquesta línia, es va aprovar la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la qual es tracta de manera integral la violència de gènere, posant l'atenció a la tasca preventiva com una de les claus en l'eradicació d'aquesta problemàtica. Així, tot i que l'escola no és l'únic espai on s'ha de desenvolupar aquesta tasca preventiva, sí que es fa palès que és un espai de referència i, per tant, esdevé idoni. La llei recull la necessitat que el professorat pugui accedir a una formació que li permeti desenvolupar actuacions per a prevenir la violència de gènere, sent un precedent en l'avenç cap a un treball integral de prevenció. Al Capítol I, sobre l'àmbit educatiu, l'article 7 ens diu:

> Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias [...]

En l'àmbit concret de Catalunya, l'any 2008 es va aprovar la *Llei del dret de les dones a eradicar la violència masclista*. En aquesta llei, s'observa un avenç respecte la llei espanyola, ja que aquesta darrera se centra únicament en relacions de parella, mentre que la llei catalana amplia a relacions afectivo-sexuals, contemplant la possibilitat que les relacions esporàdiques també entrin en aquesta legislació.

Tot i la necessitat de formació inicial del professorat establerta per les lleis anteriors, els resultats d'investigacions científiques com la dirigida per Lídia Puigvert: *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado* (Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D. 2007-2010) indiquen que els plans d'estudis de les diplomatures universitàries de formació del professorat que s'implementen no proporcionen aquesta formació a les futures i futurs mestres.

Tot i així, actualment són molts els esforços que s'estan fent des d'institucions públiques, privades i moviments socials destinats a la prevenció de la violència de gènere. La majoria dels programes i campanyes estan centrats en l'anàlisi del sexisme, les desigualtats i els estereotips que regulen la societat. Algunes campanyes destinades a adolescents es focalitzen més en les relacions amoroses, fent especial incidència en el respecte i la igualtat davant el control i la violència. Així, en diferents Comunitats Autònomes com Catalunya[3], Andalusia[4], La Rioja[5] o Madrid[6] es porten a terme tallers en centres educatius, principalment dirigits a nens, nenes i adolescents i, en alguns casos, també s'imparteix formació al col·lectiu de professorat i als i les familiars d'alumnes. En aquests tallers es treballen aspectes tals com la identificació de la violència, mites i realitats sobre violència de gènere, sexisme en els mitjans de comunicació, etc. No obstant això, malgrat l'existència de totes aquestes campanyes i accions, la violència de gènere, com hem vist en les dades anteriors, no s'està reduint.

Socialització preventiva de la violència de gènere

Des del Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona[7] fa més de 15 anys que es treballa la prevenció de la violència de gènere. En aquest sentit, s'ha desenvolupat la línia de recerca "socialització preventiva de la violència de gènere".

Seguint aquesta línia de recerca, la violència de gènere està directament relacionada amb la socialització en diferents models d'atracció. És a dir, el fet que una persona pateixi o no pateixi violència de gènere en el seu present i/o futur està directament relacionat amb la seva socialització en l'amor, l'atracció, els models masculins i femenins que considera atractius i els que considera rebutjables. Aquesta socialització no es tanca en una socialització primària o secundària sinó que és una socialització al llarg de tota la vida. Totes les interaccions socials (amb els familiars, al centre educatiu, amb el grup d'amics i d'amigues, dels mitjans de comunicació, les relacions que s'estableixen, etc.) van conformant la nostra socialització en uns determinats models d'atractiu.

La línia de recerca es fonamenta en algunes obres de teoria social sobre l'amor i l'atracció. En aquest sentit, recull els plantejaments de Beck i de Giddens, d'Stenberg, de Luhman; tot superant-los quan queden ancorats en explicacions biologicistes o irracionals. Per exemple, Beck planteja que l'amor és social i que el diàleg és essencial per definir les relacions actuals que no són d'una forma determinada sinó com els amants decideixen que siguin. Però, de sobte, torna a la irracionalitat quan planteja que l'amor és com un llamp (Beck i Beck-Gernsheim, 1998) o quan afirma, referint-se a una parella moderna, que no s'estimen sinó que es parlen. Giddens (1992), per la seva part, exposa la democràcia interna i es pregunta encertadament per què no pot ser sexy un home que és bo. No obstant això, no dóna resposta a la qüestió plantejada. D'altra banda, Stenberg, des d'explicacions psicològiques, analitza l'amor i les relacions tot i que també acaba parlant de l'instint. Així doncs, tot i que són

autors/es i obres que serveixen de base, les bases teòriques de la socialització preventiva de la violència de gènere les trobem a l'obra pionera *El amor en la Sociedad del Riesgo. Una tentativa educativa*, de Jesús Gómez (2004).

La idea clau de la socialització preventiva de la violència de gènere és que existeix una vinculació entre atracció i violència. Això vol dir que existeix una socialització majoritària, que no vol dir que sigui única ni que afecti tothom per igual, que promou que aquells models més violents o conflictius siguin considerats més atractius. D'aquesta manera, es genera un model de relacions tradicionals i un model de relacions alternatives (Gómez, 2004). El model tradicional és aquell que s'esdevé fruit de la socialització en l'atracció cap a la violència; un model que fa que es conformin o bé relacions amb persones que exerceixen el poder i la dominació viscudes com a "passionals" i "tempestuoses" o bé relacions amb persones igualitàries viscudes com a "avorrides" i monòtones". Les dues cares de la mateixa moneda. Contràriament, les relacions alternatives es basen en una socialització que rebutja la violència i que promou l'atracció i l'excitació cap a models igualitaris. Dins d'aquest tipus de relació, s'estableixen les relacions igualitàries i passionals, on s'uneixen excitació i bon tracte.

Partint d'aquestes premisses, són diverses les recerques que s'han realitzat, en les quals s'analitza i es corrobora tota aquesta socialització (Flecha, 2012). En aquestes investigacions podem veure com la violència de gènere pot tenir lloc en tot tipus de relacions (no només en relacions de parella) sinó també en relacions esporàdiques (Duque, 2006; Valls, Puigvert i Duque, 2008) i com aquesta socialització genera una atracció cap a models masculins tradicionals (Padrós, 2012). No obstant això, hi ha una bona notícia, tal i com afirma Gómez (2004). I és que tota aquesta socialització es pot transformar.

Així doncs, per treballar la prevenció de la violència de gènere cal generar una socialització que permeti "buidar d'atractiu la violència" i "dotar d'atractiu els models igualitaris". Per això és imprescindible treballar des d'un llenguatge del desig i no des d'un llenguatge de l'ètica (Flecha i Puigvert, 2010). És a dir, no podem quedar-nos amb una educació que ens digui "què ens convé i què no ens convé" o "què és el que està bé que fem i què és el que no". Cal que anem més enllà, que apostem per una educació que aprofundeixi en què desitgem, què ens atrau i com això es vincula o no a la violència. Paral·lelament, s'ha de treballar per a que es produeixi una transformació dels models de masculinitat tradicionals, tan oprimits com dominants (Flecha, Puigvert i Ríos, 2013), cap a models de masculinitat alternatius.

Un altre element primordial a tenir en compte per a que la prevenció als centres educatius es realitzi de manera reeixida és comptar amb la participació de tota la comunitat (Valls i Duque, 2005; Oliver, Soler i Flecha, 2009). Per exemple, el model comunitari o dialògic de resolució de conflictes (Valls i Duque, 2005; Oliver, Soler i Flecha, 2009; Martín i Tellado, 2012) que es desenvolupa en diversos centres educatius es basa en la participació de tota la comunitat, de manera que a través del diàleg igualitari, les famílies i els diversos membres de la comunitat s'impliquen en l'elaboració de normes consensuades i en la seva posterior aplicació. Per tant, és molt

important destacar que la prevenció de la violència de gènere requereix una implicació de tota la comunitat.

Propostes d'acció des de la socialització preventiva de la violència de gènere

En el marc del projecte d'innovació docent que hem desenvolupat al llarg del curs 2012-2013, s'han dut a terme diverses accions per tal d'establir un model de socialització preventiva de la violència de gènere. Cal destacar que s'han realitzat actuacions destinades al col·lectiu de professorat, al de familiars així com també activitats amb els nens/es i nois/es dels centres educatius. La raó que justifica l'elecció dels tres col·lectius respon a la necessitat de fer un abordatge integral d'aquesta problemàtica que afecta o pot afectar tota la societat i, d'aquesta manera, que la prevenció tingui un major impacte.

En primer lloc, pel que fa a les accions destinades al col·lectiu de professorat, cal destacar que s'han realitzat assessoraments als equips directius dels centres educatius participants per tal de donar resposta a les seves necessitats en la implementació d'actuacions educatives que promouen la socialització preventiva de la violència de gènere. A més, s'han ofert xerrades formatives a càrrec d'especialistes en temes d'infància i violència de gènere i s'ha apostat per formar el professorat des del posicionament de violència 0 des dels 0 anys. En aquest sentit, s'ha insistit en la necessitat de defugir, des del naixement, tot allò que contribueix a una normalització de la violència com a quelcom natural en el procés de socialització (per exemple, considerar que "tant és, petons o queixalades, són conseqüències de les emocions que sentim. (...). Per què ho és [un problema] que [un infant] mossegui quan encara no sap expressar sentiments? (Riu, 2009)).

En segon lloc, quant a les accions destinades al col·lectiu de familiars d'alumnes, s'ha realitzat formació per a les famílies d'alumnat de 4t, 5è i 6è de primària, en la qual s'ha parlat de l'èxit educatiu dels nens i les nenes i el vincle que aquest té amb la convivència i la socialització preventiva de la violència de gènere. D'altra banda, s'ha assessorat a les direccions dels centres educatius per tal que poguessin informar les famílies de les diverses actuacions realitzades en el marc del projecte, a la vegada que s'ha desenvolupat un assessorament directe amb representants de col·lectiu de famílies dels centres per tal de donar suport a aquesta socialització preventiva.

D'aquesta manera, la formació del professorat així com també la realitzada a les famílies han permès dotar ambdós col·lectius d'eines i estratègies destinades a la prevenció de la violència de gènere, amb la pretensió d'establir una connexió clara i eficient davant les situacions de violència de gènere que viuen o poden viure els nens i nenes.

En tercer lloc i en relació a les accions destinades a l'alumnat, cal destacar que s'han dut a terme actuacions educatives d'èxit a tots els nivells d'educació infantil i primària. D'aquesta manera, per a l'alumnat dels primers nivells d'educació infantil s'han realitzat activitats tals com videofòrums a partir del capítol "The Good Birds' Club"[8] de Sesam Street. Es tracta d'un capítol especial de la sèrie Sesam Street per tal d'abordar la temàtica del bullying. Les investigacions rellevants mostren que és imprescindible abordar aquesta problemàtica així com també actuar sempre immediatament davant la violència, ja que l'exposició a la violència comporta conseqüències tals com ansietat, depressió, baixa autoestima, incapacitat de mantenir l'atenció, taxes d'agressió més elevades, trastorn per estrès post-traumàtic en casos de violència greu, etc. (Mayes i Cohen, 2002). D'altra banda, els mateixos autors/es exposen que els nens/es tendeixen a no demanar ajuda als adults perquè poden creure que són dèbils si així ho fan. En aquest sentit, és important que les persones adultes assegurin que el nen/a comprèn que sempre ha d'informar d'un maltractament. Atenent aquestes consideracions, cal dir que aquest capítol de Sesam Street reforça aquestes qüestions, ja que a més a més de tractar el tema de l'amistat i de proporcionar estratègies segures per empoderar els nens i nenes petits/es en l'ajuda als companys/es que ho necessiten, també pretén fomentar en els nens i nenes la idea de cercar l'ajuda d'una persona adulta de la seva confiança quan es troben en situacions difícils.

D'altra banda, amb l'alumnat de P5, s'han desenvolupat actuacions diverses: en primer lloc, s'han dut a terme tertúlies literàries dialògiques a partir de *Les Mil i Una Nits* i *Romeu i Julieta,* dues obres de la literatura clàssica mundial, adaptant-ne el text i emprant material específic. Una altra de les activitats que s'ha realitzat amb els nens i nenes de P5 i també s'ha desenvolupat amb els nens i nenes de 1r curs d'educació primària, ha estat el treball a partir del conte: *Ni un besito a la fuerza*[9], un conte de Marion Mebes, editat pel Govern d'Aragó, amb el principal objectiu de col·laborar de manera educativa en la prevenció de la violència sexual a menors. Per tal de treballar a través d'aquest conte com a recurs, en primer lloc s'ha llegit el llibre, després s'ha debatut sobre aquest i, finalment, els nens i nenes han treballat a partir de casos hipotètics en els que se'ls preguntava com actuarien si es trobessin en aquella situació. D'aquesta manera, aquest treball ha permès dotar l'alumnat d'eines i estratègies per a fer front a possibles situacions de violència amb què poden trobar-se.

Si ens centrem en els resultats obtinguts amb el treball realitzat amb aquests nens i nenes, cal destacar que a més a més d'aquestes eines i estratègies, la realització de les diverses activitats els ha permès obtenir altres resultats vinculats a l'aprenentatge i a la millora de la convivència. Així doncs, per exemple, l'alumnat d'educació infantil, gràcies a la realització de les tertúlies literàries dialògiques, ha enriquit el seu vocabulari, ha après nous conceptes i coneixements, ha millorat la comprensió lectora i ha augmentat els hàbits lectors i el seu gust per la lectura. Aquests nens i nenes també han après a escoltar atentament, a aixecar la mà per parlar i a respectar el torn de paraula. D'altra banda, han consolidat normes de convivència, han millorat les

relacions socials i l'empatia i han après valors tals com la solidaritat i el respecte. D'aquesta manera, gràcies al debat de temes com el masclisme, l'amor, el respecte, l'amistat i l'odi, entre d'altres, han arribat a conclusions tals com que esdevé necessari tenir cura de les persones a qui estimem i tractar-les bé, la qual cosa contribueix a la socialització preventiva de la violència de gènere.

Quant a l'alumnat de cicle mitjà, s'ha treballat a través de la tertúlia literària dialògica, concretament, de l'obra *Romeu i Julieta*. De la mateixa manera, aquesta obra ha estat debatuda per l'alumnat del darrer curs del cicle superior de primària. Així, a partir de la lectura d'aquesta obra clàssica i a través d'una metodologia participativa, els nens i nenes i els nois i noies han parlat de diversos temes relacionats amb la violència de gènere, que han emanat de l'obra. Així doncs, a manera d'exemple, els nens i nenes de 4t nivell de primària han debatut de temes com l'amor, l'amistat i l'honestedat de sentiments, realitzant aportacions com, per exemple, que cal comptar amb sentiments purs i de viure en pau amb la família i amb totes les persones que ens envolten. Pel que fa al cicle superior, de les tertúlies dutes a terme amb els nois i noies de 6è de primària, han emergit temes com l'amor, l'odi i la violència i l'alumnat ha conclòs que la intolerància i l'agressivitat no condueixen a la felicitat en la pròpia vida ni tampoc en la dels altres.

Cal destacar, que l'alumnat de 4t, 5è i 6è de primària també han tingut l'oportunitat de participar, en el marc d'aquest projecte d'innovació docent, en tallers impartits per l'associació *Homes en Diàleg*[10]. Es tracta d'una associació que es va crear el 2007 a partir de la iniciativa d'un grup d'homes provinents del món de l'educació, la sociologia i la investigació en ciències socials per tal de promoure i potenciar models de masculinitat que suposen una alternativa a la masculinitat hegemònica i que es basen en la igualtat i el diàleg.

Les activitats realitzades en aquest sentit, han estat diversos tallers en els quals s'han projectat talls de dues pel·lícules. Un dels films mostra un clar exemple de masculinitat hegemònica en tant que presenta el protagonista com un jove molt atractiu, que agrada tant a nois com a noies i que mostra un comportament violent en tota la trama, incloent violència de gènere. Contràriament, la segona pel·lícula, de caire romàntic, presenta un protagonista que respon a un model de masculinitat alternativa, la qual es presenta com a atractiva, igualitària i dialògica. En els tallers l'alumnat construeix tres llistats diferents, un que conté els valors que tenen la gent que ens tracta bé; un altre amb aquells valors que tenen la gent que no ens tracta bé i, finalment, un tercer llistat amb els valors que mostren els nois que ens agraden. A partir d'aquest exercici, l'alumnat identifica els valors que caracteritzen cadascun dels dos protagonistes presentats a les pel·lícules per tal d'esbrinar si responen al perfil de gent que ens tracta bé o de la que no ens tracta bé.

La realització d'aquesta activitat promou debats com el sorgit en un dels tallers, en el qual els nois i noies experimenten contradiccions en veure que el protagonista que els atrau i els agrada compta amb valors propis de les persones que no ens tracten

bé. De la mateixa manera, s'adonen que el protagonista que presenta tots aquells valors de la gent que ens tracta bé, també és atractiu. Per tant, els debats i les reflexions que han emergit en els diversos tallers han contribuït al treball de l'atractiu i la seva vinculació amb la violència de gènere, promovent una socialització preventiva vers aquesta. A la vegada, la realització d'aquests tallers ha suposat un punt de partida per al professorat responsable de la classe en tant que la satisfacció d'aquests vers la tasca realitzada ha promogut l'interès del professorat per a seguir treballant en aquesta línia.

D'altra banda, cal destacar que actuacions com aquestes contribueixen a evidenciar la necessitat d'incloure una coeducació ja des de l'educació infantil i primària així com també des dels 0 anys, partint de la socialització preventiva. D'aquesta manera, com destaquen les persones responsables dels diversos tallers impartits, és sorprenent veure com els nens i les nenes es tapen els ulls quan veuen una escena d'una pel·lícula en la qual una parella es fa un petó i, en canvi, criden excitats quan hi veuen una baralla.

Per últim, cal dir que les actuacions que s'han desenvolupat en el marc d'aquest projecte d'innovació docent responen a una manera científica de treballar amb l'objectiu de promoure una socialització preventiva de la violència de gènere. A més, des de la mateixa base científica, també hi ha altres actuacions tals com el debat de sèries de televisió, estudis de cas, anàlisi de cançons, entre d'altres, que permeten realitzar aquest treball de socialització preventiva.

D'altra banda, cal destacar que a banda de l'impacte immediat que s'obté gràcies a la implementació d'aquestes actuacions, la realització d'activitats com aquestes produeixen un impacte de caràcter social a mitjà i a llarg termini, ja que aquestes contribucions aconsegueixen que des d'edats primerenques els nens i nenes tinguin eines i estratègies per a socialitzar-se rebutjant les situacions de violència de gènere. Així doncs, el treball de socialització preventiva vers la violència de gènere que realitzem avui amb els nostres infants permetrà aconseguir una societat més igualitària i lliure de violència.

Conclusions

A manera de conclusió, podem destacar que la violència de gènere és un problema social que lluny d'esvair-se i malgrat els esforços que es realitzen des d'institucions i moviments socials es manté en la nostra societat. A la vegada, cal dir que les persones més joves, cada vegada més lideren les estadístiques de violència de gènere, augmentant el risc que corren les persones joves de convertir-se en perpetradores de la violència així com també el risc que les nenes i joves siguin maltractades, en tant que justifiquen el sexisme i les agressions com a respostes a les situacions de conflicte.

D'altra banda, les respostes que s'estan proposant per a combatre la violència de gènere des dels centres educatius s'orienten sovint a l'acceptació de la violència de

gènere com quelcom normalitzat, ja des d'edats primerenques i, a més, la majora d'estudis i investigacions que versen sobre violència escolar no contemplen de manera explícita i específica la violència de gènere, la qual cosa no contribueix a la seva eradicació ni en facilita la prevenció.

La tasca preventiva que cal realitzar vers la violència de gènere és clau i és corroborada per la legislació actual. D'altra banda, investigacions internacionals demostren que la prevenció d'aquesta xacra social requereix un treball integral i en xarxa i que impliqui a tota la societat. En aquest sentit, cal destacar que és necessari que la formació inicial del professorat inclogui una formació que els permeti desenvolupar actuacions que condueixin a la prevenció de la violència de gènere.

La línia de recerca en la socialització preventiva de la violència de gènere esdevé un element clau en la prevenció i l'abordatge de la temàtica. Atenent el treball realitzat des d'aquest posicionament és rellevant destacar el vincle que existeix entre l'atracció i la violència i la necessitat de fer-hi front, buidant d'atractiu la violència i dotant d'atractiu els models igualitaris, lluny de reproduir i impulsar els models hegemònics. D'altra banda, la participació de la comunitat és un altre aspecte que es destaca des de la socialització preventiva en tant que és indispensable que les famílies i la comunitat s'impliquin, a través d'un diàleg igualitari, en la lluita contra la violència de gènere.

En aquest sentit, el projecte d'innovació docent realitzat i les actuacions avalades científicament que s'han desenvolupat amb el col·lectiu de professorat, amb els familiars d'alumnat i amb els propis nens/es i joves que avui dia ocupen les nostres aules, han promogut la incentivació d'aquesta socialització preventiva. Així, a més a més de dotar d'eines i estratègies tots els col·lectius, s'han obtingut altres resultats col·laterals tals com millores determinades en l'aprenentatge i la convivència.

Per últim, cal destacar que aquestes actuacions també han generat un impacte de tipus social que es farà palès a mitjà i llarg termini en tant que permetrà que els col·lectius se socialitzin des d'un posicionament crític i preventiu de la violència de gènere que impactarà en una societat més igualitària i sense violència de gènere.

Notes

[1] Disponible a: http://www20.gencat.cat/portal/site/interior/menuitem.0854800cd4dbc94dca86da5bb0c0e1a0/?vgnextoid=78a6524c3ccb0310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=78a6524c3ccb0310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default (Consultat el juny de 2013)

[2] Disponible a: http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=10 (Consultat el juny de 2013)

[3] Talla amb els mals rotllos: http://www.gencat.cat/icdones/tmr/programa1.html (Consultada el juny de 2013)

[4] Proyecto Andalucía Detecta:

http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion/programa-para-prevenir-la-violencia-de-genero (Consultada el juny de 2013)

[5] Programa de buenos tratos: http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=446949 (Consultada el juny de 2013)

[6] Talleres de educación en igualdad y prevención de la violencia de género:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1132042729908&idTema=1109265604873&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&perfil=1142619466326&pid=1273078188154 (Consultada el juny de 2013)

[7] http://creaub.info

[8] Disponible a: https://www.youtube.com/watch?v=kGhLeDugztY

[9] Disponible a: http://www.asociacionalanda.org/pdf/Doc1%20ni%20un%20besito%20a%20la%20fuerza.pdf

[10] http://homesendialeg.wordpress.com/

Referències

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1998). *El normal caos del amor.* Barcelona: El Roure.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.). (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas). Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, R. (2001). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: *Instituto de la Mujer Serie Estudios* nº 73.

Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.

Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violència de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 1*(2), 188-211.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2010). Contributions to social theory from dialògic feminism. A P. Chapman (ed) *Teaching social theory* (163-174). New York: Peter Lang.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). The new masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2*(1), 88-113.

Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad.* Madrid: Cátedra.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo.* Barcelona: El Roure.

Instituto de la Mujer. *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Plan Nacional I+D (2007-2010).

Instituto de la Mujer. *Violencia de género en las universidades españolas.* Plan Nacional I+D (2005-2008).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Martín, N., & Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 1*(3) 300-319.

Mayes, L.C., & Cohen, D.J. (2002). *The Yale Child Study Center Guide to Understanding Your Child*. USA: Little, Brown and Company.

Meraviglia, M.G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(11), 1347–1360.

Ministerio de Igualdad. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Financiado por el Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.

Observatorio Contra la Violencia de Género en España (2008). *Informe Anual.*

Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, *30*(2), 207-218.

Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculino en la adolescencia. *Masculinities and Social Change, 1*(2), 165-183.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Riu, I. (2009). Petons i queixalades. *Infància: educar de 0 a 6 anys, 170*, 40-41.

Valls, R., & Duque, E. (2005). *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Barcelona: Institut Català de la Dona - Generalitat de Catalunya.

Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers. *Violence Against Women*, *14*(7), 759-785.

Nota biogràfica

Aitor Gómez González. Doctor professor del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Línies de recerca: Comunitats d'Aprenentatge, Coeducació, Exclusió Social i Cohesió Social, Polítiques de Benestar i Mercat Laboral.

Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Ctra. de Valls, s/n Campus Sescelades. Edifici Ventura i Gassol, 2a planta, despatx núm., 13. 43007, Tarragona. Adreça electrònica: aitor.gomez@urv.cat

Joan Cabré Olivé. Estudiant del Doctorat en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement a la Universitat Rovira i Virgili. Becari de docència i recerca al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Línies de recerca: Comunitats d'Aprenentatge, Tecnologies de la Informació i la Comunicació, Multiculturalisme i Societat de la Informació, Participació i desenvolupament comunitaris.

Elena Duque Sánchez. Doctora professora del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Línies de recerca: Violència de gènere, Coeducació, Comunitats d'Aprenentatge i Multiculturalisme.

Noemí Martín Casabona. Estudiant del Doctorat en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement a la Universitat Rovira i Virgili. Becària de docència i recerca al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Línies de recerca: Comunitats d'Aprenentatge, Tecnologies de la Informació i la Comunicació, Multiculturalisme i Societat de la Informació, Participació i desenvolupament comunitaris.

Silvia Molina Roldán. Doctora professora associada al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Professora associada al Departament de Didàctica de les Matemàtiques i Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona. Línies de recerca: Educació Inclusiva i Comunitats d'Aprenentatge.

Marc Sampé Compte. Estudiant del Doctorat en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement a la Universitat Rovira i Virgili. Becari de Receca i Docència de la Generalitat de Catalunya al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Línies de recerca: Comunitats d'Aprenentatge, Tecnologies de la Informació i la Comunicació, Teoria i Història de l'Educació.

Espai d’anàlisi

Tema d'anàlisi:

Organizaciones educativas inclusivas: nuevas realidades nuevas necesidades

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 59-63
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

CC BY NC ND

Aportación de Dr. José Antonio Torres González

La Organización de Instituciones Educativas sitúa su ámbito disciplinar en el punto de intersección de dos dimensiones que surgen del propio término: por un lado la dimensión educativa escolar y por otro la que hace referencia a la estructura organizativa de las instituciones educativas. Es obvio que cualquier sistema educativo ha de pasar inevitablemente, en su puesta en práctica, por unos cauces organizativos que lo hagan viable en función, además, del marco socio-histórico-político donde se desarrolla. Así, la atención a la diversidad se incluye en un enfoque educativo global que impregna todos los elementos de la escuela, donde la organización desempeña una función instrumental para facilitar la puesta en práctica de las opciones tomadas en cada caso y, solamente, si se concibe con flexibilidad podrá permitir experiencias innovadoras.

Dr. Jose Antonio Torres González
Catedrático de Universidad
Dep. de Pedagogía
Universidad de Jaén
jtorres@ujaen.es

El cambio en la organización de las instituciones educativas, que permita unos planteamientos coherentes con la atención a la diversidad, no es un proceso fácil, pues nos obliga a enfrentarnos a las estructuras existentes, ya anquilosadas, para pensar cómo se puede hacer de una forma diferente. En la actualidad, tanto en los sistemas desarrollados como aquellos que se encuentran en vías de desarrollo, van surgiendo nuevas iniciativas, paradigmas y corrientes de pensamiento que conducen a modelos emergentes de organización (Lorenzo, 2011) con el objetivo de cubrir las necesidades que aparecen en la sociedad y que no se atienden de manera adecuada con el sistema organizativo tradicional, eminentemente jerarquizado en vertical y horizontal y sin admitir otras variables, imprescindibles en los momentos actuales (Casanova, 2011: 230). En este contexto, la incorporación a la escuela de alumnos con diferentes necesidades educativas, desde los planteamientos de la inclusión educativa, supone abrir un proceso de adaptación y de cambio, tanto en la organización como en la cultura de la escuela. Este cambio puede producirse de dos formas distintas (Torres, 2012: 55):

a) Podemos aceptar a los alumnos con necesidades educativas en las escuelas ordinarias sin que ello implique ninguna modificación significativa en la

estructura ni en la dinámica de la escuela. En estas escuelas se mantienen los modelos didácticos tradicionales y la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales no significa un proceso de innovación ni se plantea una atención a la diversidad. En estas condiciones es prácticamente imposible hablar de inclusión y de una verdadera atención a la diversidad.

b) La atención a la diversidad y los procesos de inclusión exigen, para ponerse en práctica con garantías, una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela. La atención a la diversidad debe impregnar todos y cada uno de los elementos y factores que participan en la dinámica de la escuela, incluida, lógicamente, la organización de Instituciones Educativas. La inclusión no es un proceso que pueda aislarse dentro de la escuela, ni que afecte tan solo a una parte de la misma. Cuando hablamos de los aspectos organizativos de la inclusión, tenemos que referirnos a todas sus dimensiones, a la organización de toda la institución, de todo el centro como unidad educativa y funcional.

Hablamos, por tanto, de una nueva realidad, de una nueva cultura de la escuela, que deja de centrarse en las deficiencias y se abre a perspectivas basadas en la heterogeneidad de los alumnos desde el respeto a las diferencias y, ésta cultura, precisa de estructuras y modelos organizativos distintos, que promuevan funcionamientos diferentes para toda la comunidad escolar. No existe un modelo organizativo único, aplicable a todas las situaciones de inclusión. No hay un modelo organizativo para la inclusión, sino múltiples propuestas que han de surgir de la evaluación del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad. Los problemas que se plantean en las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, desde la perspectiva curricular, para que las escuelas atiendan a las necesidades de todos los niños y niñas es preciso que funcionen como organizaciones, para la solución de los problemas, desde las bases de la colaboración. Mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación inclusiva ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos. Desde el ámbito científico se ha venido intentando configurar un conjunto de estrategias o dimensiones a tener en cuenta para que la organización de un centro atienda a las demandas que se derivan de las personas con necesidades educativas. Entre otras podemos señalar los procesos de evaluación y tratamientos psicopedagógicos, estrategias de enseñanza y organización de los aprendizajes, sistemas de apoyo organizativo para todo el centro y el papel de los equipos: directivo, docente, de nivel, equipos interdisciplinares de zona o sector educativos.

Profundizando un poco más en la temática, entendemos que la necesidad de que las instituciones educativas ofrezcan respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella

llegan, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura. Desde esta perspectiva, la organización de las instituciones educativas y la respuesta a las necesidades educativas especiales están en obligada interacción y su relación se plantea de manera bidireccional. Por una parte, la organización del centro ofrece una serie de condiciones que favorecerán o dificultarán la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra, el propio proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, implica cambios organizativos en los centros. En este sentido, Gimeno (1992: 217) ya señalaba que los modelos adoptados para implantar la integración escolar "chocan con la estructura escolar dominante"(...). "Las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas".

Por tanto, ante esta realidad constatada, sería necesario generar y potenciar un modelo de institución educativa que propicie no sólo un discurso y unos contenidos claros, sino que, además, esté configurada como una institución que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa. Una institución educativa en la que "el conjunto de sus miembros la identifica y vive como una comunidad de intereses, responsabilidades y proyectos de mejora" (Sánchez y Torres, 2002: 169). Así, la institución forma parte, en su conjunto, del sentido y de la opción profesional de todos sus componentes. A su vez, esta visión de comunidad se debe hacer compatible con el respeto a la autonomía de cada miembro, especialmente del alumnado. Un respeto a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, que constituyen la base para entender el hecho diferencial, de tal manera que la escuela pone su esperanza en el proyecto singular de cada persona del centro en colaboración con las restantes. Esta síntesis entre la apertura y el estímulo creador de cada miembro, se integra en la visión de conjunto en la que todos participan, entendiendo así, que la participación escolar no acaba en la participación docente.

Sin embargo, y con la idea de generar debate sobre el tema, los docentes, a través de nuestra práctica profesional, hemos prestado poca atención a la Organización Escolar como facilitadora y promotora del cambio en la escuela como organización y en nuestro propio desarrollo profesional, centrándonos más en los aspectos didáctico-curriculares propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera nos encontramos ante instituciones educativas cargadas de prescripciones, en cuanto a la organización, que no favorecen en nada la libertad creadora de los profesionales, impidiéndoles actuar con autonomía. En este sentido, la Organización de Instituciones Educativas se convierte en un sistema de control para la Administración Educativa y refleja los intereses y necesidades particulares de los administradores ya que la institución simplemente se limita a cumplir las

prescripciones, sin establecer diferencias entre lo legal y lo real, entre el contexto y las condiciones de los centros.

Estas consideraciones nos hacen pensar que no tenemos claro ni el modelo ni el papel de la escuela como institución, en la que interactúan gran cantidad de variables que, por sí solas, deberían constituir una cultura organizada y definida en su propio contexto.

Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar. Sin embargo, el discurso de la inclusión, del que participo plenamente, ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil. Creo que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas. Las directrices de las reformas de los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en el plano curricular, organizativo y actitudinal, como desde la perspectiva de la formación de los profesores, se percibe como un proceso inacabado que nos muestra "las distancias existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciables y nos lleva, en ocasiones, a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso" (Martínez, 2005: 43). El nuevo discurso de la inclusión facilita el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tan antiguo como es el de la educación de las diferencias. La generación de conocimiento y los resultados de las diferentes prácticas educativas (segregación, integración, compensación, coeducación, inclusión...) justificadas, la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas (Dyson, 2010: 70), nos han permitido aprender de los errores que hemos cometido en el desarrollo de procesos de gran complejidad, que más que soluciones técnicas requieren de procesos de reflexión acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen, porque tienen un amplio calado social y educativo.

El camino está trazado, el horizonte es lejano y, por tanto, las metas deberán ser realistas, con la finalidad de que abarquen todos los ámbitos posibles, desde el profesorado hasta la administración educativa, y que pase por los formadores de formadores, los padres, el alumnado y, cómo no, la propia sociedad.

Referencias Bibliográficas

Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, Vol, 3, nº 1, 69-84.

Gimeno J. (1992). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 137-170.

Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, n.º 1, 34-56.

Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coords.), *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide, 167-185

Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, nº 1, 45-69

Resums de tesis doctorals

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 67-68
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Ús de les Noves Tecnologies en l'Aprenentatge dels Alumnes amb NEE en les Àrees de Llengua i Matemàtiques amb Alumnes de Cinquè de Primària. Estudi de Cas

Mònica Casellas Sanahuja[a]

Data de defensa: 14/11/2011

Aquesta investigació es realitza a partir de la necessitat d'entendre l' impacte de les noves tecnologies a la nostra societat i en relació directe en l'aprenentatge dels alumnes que presenten dificultats.

A la societat en la qual vivim es dóna un augment de l'ús de les noves tecnologies en qualsevol dels àmbits en què es desenvolupa l'activitat humana. És però en el camp de l'educació on les noves tecnologies s'hi han fet un lloc important i on hi ha hagut un gran canvi a nivell de metodologies i estratègies per a l'ensenyament així com una aportació considerable pel que fa en l'àmbit de l'aprenentatge de tots els alumnes i en particular dels alumnes que presenten algun tipus de mancança en els processos d'aprenentatge.

Ja des dels principals referents en educació es fa referència a la tecnologia com a "eina cognitiva" i com a element cultural que permet desenvolupar el pensament humà i en aquest l'evolució del llenguatge com a instrument clau i diferenciador de la nostra espècie per tal de comunicar-nos en societat. (Vigotsky, 1995)

En els estudis més recents Cabero (2009) fa referència a la relació que es manté entre educació i tecnologia, és aquí quan es comença a parlar del paper de les noves tecnologies (TIC/TAC) per obrir noves formes i metodologies d'ensenyament i

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

apropament de la realitat al context escolar-aula, així com noves maneres per aprendre des de la perspectiva del subjecte que aprèn, l'alumne.

En aquesta investigació s'ha partit de dos grans blocs conceptuals, emmarcats en una primer marc teòric i posteriorment s'ha donat pas a l'estudi empíric amb caràcter qualitatiu.

Els dos grans blocs als quals faig referència a la investigació van molt lligats i són de gran importància entendre'ls conjuntament en aquest estudi, aquests són:

La diversitat i les noves tecnologies

En la primera part de la investigació plantegem un marc teòric per entendre i situar l'evolució del concepte de diversitat que al llarg de la història ha anat esdevenint element clau en educació i en concret en l'àmbit de l'educació especial.

Pel que fa a la segona part de la investigació, s'ha dut a terme un treball d'estudi empíric i seguint la metodologia qualitativa, s'ha pogut fer l'estudi de cas a partir de la recollida de dades amb tècniques com la observació directa, les notes de camp, l'enquesta, l'entrevista i l'anàlisi de documents. S'ha fet l'estudi a una mostra significativa d'un col·lectiu d'alumnes de cinquè de primària d'una escola de Tarragona i que presenten necessitats educatives en l'aprenentatge.

Acabaré fent la proposta de creació de materials específics i determinats tecnològics adaptats a les necessitats que presenta aquest col·lectiu, que tot i que poden seguir el ritme de l'aula,amb metodologies adaptades per part del docent convé tenir en compte i ser referent per a futurs educadors. El material proposat és per seguir en la línea de les noves tecnologies un material digital adreçat no tant sols als alumnes sinó també a professionals de l'educació i altres persones interessades en millorar i donar resposta a les necessitats que es presenten. Aquest portal digital també contempla un apartat on les persones que vulguin, siguin famílies, docents i altres professionals de l'educació puguin donar-hi la seva opinió i entre tots puguem millorar la nostra educació avui dia.

Estilo de Socialización Parental y Fracaso Escolar en la ESO: una Nueva Mirada

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 69-79
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Mª José Domínguez González[a]

Data de defensa: 10/07/2012

Las **motivaciones** del presente estudio tienen que ver con el interés que suscitaban varios temas (considerados de forma global y amplia):

- la familia como sistema autorregulador en el que se incorpora la cultura,
- la adolescencia como etapa evolutiva de tránsito y posibilidades (superando visiones que la adjetivan de convulsiva),
- la vida en los centros de secundaria como escenario experiencial de gran calado y posibilidades sin explotar y
- el voluminoso (y creciente) número de alumnos y alumnas que no alcanzan unos resultados académicos suficientes para obtener la acreditación.

Los cuatro elementos constituyen por si mismos preocupaciones de estudio clásicas para un pedagogo: dado que una tesis debe intentar aportar conocimiento al acervo genuino y específico de la disciplina, la intención es descubrir en su intersección una nueva perspectiva de análisis y abordaje del creciente y vigente fenómeno del fracaso escolar. La esencia que inspira el proyecto es un ejercicio de profundización sobre el fenómeno citado pero, esta vez, mirando hacia la dinámica relacional intrafamiliar para hallar conexiones y posibles razones causales.

Existe una larga tradición en el estudio de las relaciones entre padres e hijos. El espacio familiar se confirma como un entorno socializador y educativo de primer (e insustituible) alcance. Los cambios socioculturales que se van produciendo en un *continuum* infinito tienen una repercusión directa en la composición de las familias y una incidencia indirecta (o, como mínimo, menos visible y constatable) en su funcionamiento interno. Probablemente los cambios estructurales sean los más

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

conocidos por ser ampliamente divulgados y descritos (son los denominados nuevos tipos de familia), sin embargo, las consecuencias de las transformaciones socioculturales también suponen redefiniciones de los roles, alteración de las relaciones clásicas o tradicionales entre los miembros de la familia, redistribución de las funciones y tareas, etc… Existen nuevos estilos de vida, producto de la adaptación al contexto socioeconómico, que comportan el nacimiento de nuevas formas familiares pero también de renovadas dinámicas internas.

El conjunto de dificultades que presentan los adolescentes preocupan a padres, instituciones educativas y comunidad científica en general. Dicho entramado de conductas problema guarda una estrechísima conexión con la calidad de las relaciones familiares que constituyen el marco de crecimiento de los adolescentes. El signo de la dinámica intrafamiliar ofrece un abanico de experiencias vitales al adolescente que siguen participando activamente en el proceso de construcción de su identidad individual y social. La conformación personal en absoluto ha concluido en la adolescencia y el *imput* familiar se erige como una influencia determinante.

Vemos como el interés comprensivo hacia la adolescencia y sus manifestaciones vuelve la mirada a la familia como posible foco causal implicado:

- El apoyo familiar es fundamental para que el adolescente consiga un ajuste social satisfactorio: Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996.
- La disfunción familiar intensa o moderada en adolescentes se asocia con un mayor número de síntomas depresivos, conductas antisociales y un mayor consumo de alcohol y otras drogas: Pons y Berjano, 1997.
- Los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del malestar del adolescente: Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007.
- Las prácticas educativas parentales centradas en la comunicación, el reconocimiento afectivo, la implicación y la inducción comportan un mejor aprovechamiento académico: Musitu y Allat, 1994; Musitu y Cava, 2001; Vallejo y Mazadiego, 2006 y Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997. En la línea de los estilos educativos, cabe destacar los trabajos pioneros de Diana Baumrind a principios de los años 60. Éstos han sido la base de una gran cantidad de investigaciones en Estados Unidos y otros países cuyos objetivos fundamentales han sido determinar la influencia que ejercen los padres en el desarrollo de los hijos a través de las prácticas educativas de crianza que implementan. Desde sus investigaciones iniciales, esta autora halló una relación notable entre la forma cómo son tratados niños y niñas por sus padres y el rendimiento escolar que éstos describen.

El **objetivo** nuclear de esta tesis es explorar la relación que existe entre el rendimiento académico del alumnado de secundaria y el estilo de socialización desarrollado por sus padres. Confirmar que el estilo de socialización influye efectivamente en el rendimiento académico de los adolescentes, situaría el ámbito familiar como un nuevo espacio de intervención pedagógica (actualmente infravalorado en su potencial) al alcance de los centros y contribuiría a explicar la enorme variabilidad de resultados académicos que obtienen los alumnos que cursan la ESO.

Se pretende definir la relación existente entre resultados académicos de los alumnos de la ESO y algunos elementos significativos de la dinámica intrafamiliar para estar en disposición de identificar si dichos aspectos de funcionamiento inciden en el aprovechamiento y adaptación escolar y en qué medida. Las múltiples reformas legales sobre materia educativa han generado una batería diversa y profusa de medidas y estrategias para reducir los altísimos niveles de fracaso escolar, sin embargo el problema persiste. Esta tesis pretende abrir una nueva vía de análisis del fenómeno. Hasta ahora se han estudiado considerablemente las variables individuales referidas al alumno, las institucionales referidas al centro escolar, las didácticas vinculadas al ejercicio de la profesión docente y también las sociales sobre el grupo de iguales y el estatus socioeconómico de la familia. En cambio, el valor de las relaciones internas de la familia no se ha abordado de forma enérgica.

Los elementos a estudiar del contexto familiar no tendrán que ver con el capital cultural, el nivel de estudios u ocupacional de los padres (aspectos tradicionalmente considerados como influencias en el rendimiento de los hijos –de hecho, continúan estando vigentes como indicadores en los informes cuatrianuales PISA–). La idea es valorar cuestiones más cualitativas que nos aproximen a las vivencias del día a día, a las pautas de crianza que aplican los padres e impactan en los hijos. Concretamente se estudiará el estilo parental de socialización como práctica de crianza que resume e incluye los componentes esenciales que caracterizan la dinámica relacional de los miembros que integran el sistema.

La hipótesis de partida del estudio sería la que sigue: "ciertos estilos educativos parentales percibidos por los hijos influyen positivamente en los resultados académicos de éstos" (por tanto, incidiendo pedagógicamente en ellos podemos lograr una mejora del rendimiento).

Como objetivos estructurales del proyecto podemos considerar:

1. Determinar en qué medida influyen las percepciones de los alumnos sobre su propia dinámica intrafamiliar en los resultados académicos que obtienen.
2. Partiendo de los resultados de investigación y siempre desde una perspectiva de intervención familiar, generar una serie de propuestas de acciones pedagógicas dirigidas a padres y profesores que redunden en un mejor aprovechamiento académico (y consecuentemente favorezcan un desarrollo integral satisfactorio).

Esta investigación trata de contribuir al camino de la excelencia educativa buscando nuevas vías de intervención que sean efectivas y, para ello, se detiene en el conocimiento de la familia como uno de los factores contextuales clave en los que debería incidir la política educativa en su papel de agente mediador en la consecución de la igualdad socioeducativa. Si bien la escuela inclusiva es el modelo formal en que el sistema educativo se mueve actualmente, en sentido estricto, está todavía en fase de construcción.

La educación inclusiva debería ser la concreción práctica y tangible de la educación para todos: una línea de pensamiento según la cual la escuela acoge a todos los alumnos y vertebra un aprendizaje versátil que se adapta a las diversas posibilidades y perfiles creando entornos en los que se comparte, se convive y se colabora. En las escuelas con sensibilidad inclusiva todos los alumnos están en un mismo plano ya que se prima la equidad como valor social y se consigue que la evaluación arroje resultados positivos dado que cada alumno ha recibido los estímulos y soportes más oportunos en su caso.

Continúa siendo un desafío para la institución formal realizar ese ideal, dado que no existe acuerdo en la concepción y gestión de la diversidad. Este estudio anhela participar en el proceso de instauración de prácticas inclusivas que, paulatinamente, vayan sustituyendo a prácticas discriminatorias y excluyentes (más o menos evidentes) que dejan sin atención pertinente a un buen número de chicos y chicas.

A nivel **metodológico**, se trata de una investigación *aplicada* enfocada a la *toma de decisiones*¸ ya que la preocupación esencial que subyace al trabajo es buscar soluciones a un problema constatado. Según la naturaleza de los objetivos es *correlacional* y según el tratamiento de las variables es *descriptiva* ya que no se produce ningún tipo de manipulación de las mismas (las medidas se observan y se registran tal como se presentan en un ambiente natural). La información para el estudio es de carácter *cuantitativo* empleando datos de *origen transversal*.

La muestra está compuesta por 288 alumnos y alumnas de un centro de secundaria público de la provincia de Tarragona y los datos fueron recogidos durante el 2º trimestre del curso 2010/2011. En relación a los descriptivos de la muestra podemos señalar que la distribución de la muestra por edades resulta equilibrada entre las edades tipo que son previsibles para la ESO, que la muestra en relación al género se reparte en dos mitades casi idénticas (146 chicos y 142 chicas), que la concentración de alumnos es mayor en el primer ciclo de la ESO (de hecho en 1º de ESO hay cuatro grupos) y que en 1º y en 2º la densidad de ocupación del aula ronda los 23 alumnos, cifra que desciende en 3º y 4º situándose alrededor de los 18 alumnos.

En relación a las modalidades familiares presentes en la muestra, se puede apreciar que la tipología más abundante, representativa de casi tres tercios de la muestra (73,6%), es la denominada familia nuclear intacta (formada por ambos padres y el/los hijo/s). Los siguientes tipos más frecuentes –aunque poco extendidos porque su

alcance dista mucho del tipo "nuclear intacta"– corresponden (en igualdad exacta, un 8% cada uno) a las familias reconstituidas (padre o madre con una nueva pareja que conviven juntos con los hijos) y las familias monoparentales.

Se optó por un estudio correlacional: la elección de este diseño responde a la finalidad de definir hasta qué punto están influyendo las denominadas variables predictoras (estilo educativo percibido por los hijos) en las criterio (resultados académicos obtenidos). Se utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida de datos de la fase del trabajo de campo:

1. De la administración de dos instrumentos estandarizados: la ***Escala ESPA-29*** (Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, de MUSITU Y GARCÍA) y el ***TIG-1*** (Test de Inteligencia General) –ambos publicados y comercializados por la editorial TEA–. El primer instrumento permite conocer las relaciones que mantienen los adolescentes con sus padres desde su propia perspectiva. Las valoraciones registradas permiten obtener medidas de la aceptación/implicación y coerción/imposición que manifiesta cada padre. Asimismo permite clasificar a los padres dentro de un estilo de socialización → autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. El segundo instrumento es un material gráfico que permite una estimación del factor "g" y de la inteligencia general, porque la capacidad eductiva está en la base de esos constructos. Con la administración de este instrumento conseguimos compensar las variables extrañas ya que, en si misma, la consideración de la inteligencia no es foco de atención del estudio.
2. De la información facilitada por el instituto objeto de la muestra sobre los resultados académicos de todos los alumnos matriculados en la etapa de Secundaria Obligatoria durante el 2º de trimestre de curso 2010/2011 (se tomaron en consideración las calificaciones de las asignaturas que se mantenían desde 1º hasta 4º de ESO: llengua catalana, lengua castellana, inglés, ciencias sociales, educación física y matemáticas).
3. De un cuestionario creado *ad-hoc* para recoger información sobre la composición de la familia (miembros del núcleo, edades, ocupación, etc).

A continuación, se exponen los **resultados** más relevantes:

O_1.- Confirmar la relación existente entre estilos de socialización parental (implicación/aceptación y coerción/imposición) y rendimiento académico de los alumnos de secundaria controlando la variable inteligencia.

$H_{1.1}$: Existe una relación significativa y positiva entre implicación/aceptación y rendimiento académico.

$H_{1.2}$: El grado de relación existente entre estilo de socialización parental aceptación/implicación y rendimiento académico es superior a la relación

entre el estilo de socialización parental coerción/imposición y el rendimiento académico.

$H_{1.3}$: En los alumnos con un CI superior a la media, el efecto mediador de los estilos de socialización parental es más evidente.

- Cuando se considera toda la muestra, la única variable que tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento académico es el CI.
- Cuando se seleccionan los casos con CI igual o superior a 100, la relación del CI con el rendimiento académico disminuyó como era previsible, aunque continúa siendo positiva y significativa (r=0,275 vs r=0,463). Por otro lado, **se observa que el grado de relación entre el rendimiento académico y la variable aceptación/implicación de padre y madre son ambas positivas y significativas** (r=0,191 ; p=0,014 y r=0,138 ; p=0,048). Esto podría deberse a que los alumnos con capacidad intelectual medio-alta tienen más posibilidad de elegir sus conductas y, es en esas situaciones en las que no existen dificultades estructurales, donde más influencia pueden ejercer las variables mediadoras (como así ocurre en nuestro caso con la variable aceptación/implicación).
- En función de los resultados expuestos, podemos concluir entonces que las $H_{1.1}$, $H_{1.2}$ y $H_{1.3}$ quedan aceptadas.
- La variable aceptación/implicación de los padres se encuentra ligada al rendimiento: esta evidencia deja al descubierto una línea de actuación familiar de gran potencial y confirma que el éxito educativo de los hijos tiene que ver, especialmente, con la dimensión aceptación/implicación parental en detrimento del papel que juega la variable coerción/imposición.

O_2.- Corroborar que no existe relación entre composición familiar y rendimiento académico.

$H_{2.1}$: El grado de relación entre composición familiar y rendimiento académico no es significativo.

Para evaluar la $H_{2.1}$ se recategorizó la variable estructura familiar, formada inicialmente por 10 categorías, en 2: familia nuclear intacta y familia no nuclear intacta.

- La prueba de Levene que evalúa la hipótesis nula de que las varianzas poblacionales son iguales, determina que la diferencia entre ambas no es significativa (F=0,866; p=0,353): de tal manera, que el valor a tener en cuenta en la prueba de comparación de medias es el que asume varianzas poblacionales iguales. Tal como se esperaba, el resultado de la prueba (t =

1,232; p=0,219) **apoya la hipótesis de que el nivel de rendimiento académico no guarda relación con el tipo de estructura familiar**.

- Podemos concluir que la $H_{2.1}$ queda confirmada.
- Este resultado corrobora las teorías que asumen que no existe relación entre el tipo de estructura familiar a la que pertenece el alumno y su nivel de rendimiento académico: la composición no influye (en cambio, la dinámica funcional interna sí).
- La aceptación de esta hipótesis contiene un alto valor dado que, aunque racional y científicamente pueda parecer esperable, lo cierto es que en la realidad institucional de los centros la pertenencia a una determinada modalidad de familia alejada del modelo mayoritario, frecuentemente se asocia (o incluso predice) niveles deficitarios de rendimiento académico.

La finalidad principal primordial de este estudio se ha alcanzado: se pretendía confirmar la relación existente entre los resultados académicos de los alumnos de la Etapa Secundaria Obligatoria y algunos elementos significativos de la dinámica intrafamiliar y, finalmente, se ha identificado la variable aceptación/implicación como significativa. Esta conclusión resulta especialmente válida para orientar e inspirar las propuestas de actuación enfocadas a la familia que desde el centro se podrían articular. Acercarse a la familia desde un nuevo planteamiento supone sumar al esfuerzo del éxito educativo para todos un aliado estratégico de gran valor.

Veamos cuáles son las **conclusiones** esenciales:

- La aproximación a los estilos parentales en un planteamiento teórico que permite caracterizar el modelo de crianza y comportamiento de los padres desde la perspectiva de los hijos (que son sobre los que impactan sus estímulos educativos). En el epicentro de este estudio están los adolescentes y se accede a sus atribuciones por un doble motivo: ellos experimentan y comunican la dificultad (fracaso escolar) y sobre ellos hay que actuar incluyendo formas indirectas a través de la acción combinada de padres y profesores en un sentido concreto.
- Se debe alentar a los padres a explotar su capacidad afectiva con los hijos adolescentes ya que favorecer la expresión de la dimensión aceptación/implicación efectivamente repercute en una mejor consecución de los objetivos escolares.

Los estilos de socialización autorizativo e indulgente contienen las pautas educativas más idóneas en el proceso de facilitación del logro académico. Son precisamente esos estilos los más beneficiosos para alentar el rendimiento porque en su definición la dimensión aceptación/implicación es elevada.

- Los profesores y los padres deben tener presente que los adolescentes siguen necesitando guías que les marquen el camino a seguir: esto incluye respuestas de reconocimiento y aceptación así como respuestas de contención y limitación cuando la ocasión lo requiere. La promoción de la autonomía, incluso en los adolescentes de 15 y 16 años, no está reñida con el ofrecimiento de unas pautas razonables y firmes ya que, en esencia, dichas directrices precisamente les están ayudando a tomar sus propias decisiones desde una base de seguridad y prosocialidad.
- Se confirma la familia un vía de ayuda a sus hijos en lo relativo a lo escolar que no está centrado en su propio capital cultural: es decir, que no tiene que ver con sus propios conocimientos disciplinares, con las rutinas de trabajo intelectual o con los hábitos de estudio exclusivamente (que, en función de sus propias historias biográficas, pueden no tener incorporados). Los padres tienen a su alcance posibilidades efectivas de influencia en el desarrollo académico de sus hijos trascendiendo la ayuda específica que les puedan aportar en el desempeño específico de las tareas. Nos referimos aquí a la creación de un clima relacional en la familia que favorezca el aprovechamiento académico.

- <u>Los padres pueden:</u>

  - Seguir siendo sensibles y observadores con los hijos adolescentes para captar e intuir sus necesidades y no dejarse llevar por las apariencias que comportan cambios en la forma de vestir, hablar o comportarse.

  - Traducir sus estados de hipersensibilidad o críticas demoledoras como conatos de autoafirmación (porque lo son) y no como ataques directos a su función parental. Los adolescentes (todavía) no han forjado un discurso compacto que refleje coincidencia entre lo que piensan, sienten y dicen o hacen.

  - Devolverles constantemente una imagen de si mismos basada en lo positivo y en la esperanza: los padres que proyectan la certeza de que los cambios son posibles, están colaborando a que éstos tengan lugar.

  - Explicitar afecto, hay que desterrar la idea: "ellos ya saben que les queremos". Es bueno recordarlo y evidenciarlo a través de: compartir tiempo y actividades, preguntarles cómo están, interesarse por su opinión, aceptar su colaboración espontánea, abrazar… La adolescencia necesita padres, hay que continuar ejerciendo una parentalidad responsable.

  - Utilizar el humor y la ironía para desdramatizar ciertas cuestiones e introducir el optimismo y la alegría en la vida cotidiana: la risa es

contagiosa, crea complicidad, fortalece del sentimiento de pertenencia a un grupo...

- Los padres ante los malos resultados académicos de sus hijos pueden:

  - Mostrar apoyo incondicional independientemente de los resultados escolares, considerando al hijo una persona que va más allá de sus notas, aceptándolo en su globalidad de forma equilibrada: "te quiero a ti, no a tus éxitos". El adolescente que no obtiene éxito y aceptación escolar, necesita mucho que sus padres lo quieran auténticamente: así le demuestran que dispone de otras aptitudes y virtudes y que su soporte es sólido e incondicional.

  - Aceptar que al hijo no le agrada la situación y se encuentra desmoralizado aunque pueda no explicitarlo: a los jóvenes les preocupa suspender. A nadie le gusta no alcanzar las metas, ya que esa constatación compromete nuestro bienestar y desencadena una serie de reacciones negativas de las que querríamos deshacernos: sentimiento de culpabilidad, de incapacidad, de incomprensión...

  - Celebrar los pequeños logros que puedan conseguir reconociendo que detrás de esas consecuciones hay esfuerzo y perseverancia y que el camino del cambio es costoso.

  - Comunicar a los hijos que como padre también se está dispuesto a implicarse en la reconversión de la tendencia negativa: esto es algo fundamental que ayudará a los hijos a darse cuenta que mejorar las notas es una preocupación familiar, que no están solos, que sus padres se comprometen.

  - A la hora de aplicar las consideraciones realizadas hasta el momento deben considerarse dos implicaciones: por un lado, se deben adaptar a la particularidad de cada familia y, por otro, debe entenderse que la acción beneficiosa que ejercerán sobre el rendimiento es visible a medio/largo plazo. No se trata de estrategias de efecto inmediato, son orientaciones relacionales que conducirán a los adolescentes a vivir los estudios desde un prisma positivo.

- Los centros educativos tienen al alcance de su mano la posibilidad de incidir positivamente en el desarrollo de las virtudes parentales que, consecuentemente revertirán en el rendimiento académico, si finalmente apuestan por explotar las oportunidades de contacto que tienen (normativamente ya definidas) con los padres de los alumnos. Ahora bien,

distinguiéndolas con una visión apreciativa, sistémica, más de ayuda y menos de crítica implícita por lo que podían haber hecho y no hicieron.

- Los profesores acometen múltiples tareas en la dinámica institucional cotidiana (cuestiones didácticas, organizativas, referidas a la tutoría…): la propuesta de colaborar con las familias desde un plano más simétrico y optimista puede aparecer como un añadido extra que, sin embargo, no lo es dado que las funciones de tutoría hablan explícitamente de la necesidad de hacer un trabajo conjunto y sincronizado con las familias. Existe un margen precioso de influencia positiva que no se está abordando y utilizando.
- Las medidas de atención a la diversidad que se despliegan en los centros focalizan su atención casi exclusivamente en el aspecto intelectual (grupos reducidos, repetición de curso, adaptaciones curriculares, etc), descuidando claramente el abordaje de otras posibles causas del rendimiento deficitario. Bajo la dimensión psicoemocional (iguales, familia, etc.) encontraríamos múltiples elementos a trabajar sobre los que apenas se incide, aunque sí están identificados de manera superficial: motivación, hábitos y rutinas, autoestima, etc.
- Los centros todavía no han acabado de digerir el cambio de papel educativo que les planteó la ESO hace ya más de 20 años: se trataba de un cambio radical ya que la escuela secundaria dejó de ser un bachillerato transmisor de un paquete de cultura y pasó a ser un agente de socialización, estimulador de procesos de transición a la vida adulta (lo que remarca su papel de institución acogedora, cálida y sensible). Los institutos debían acercarse más al modelo de institución representado por las escuelas de primaria, sin embargo, esa reconversión no está en absoluto afianzada: continúan estando presididas por el academicismo y la distancia emocional (como supuesta herramienta de control y administración de disciplina).

Referencias bibliográficas

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, Vol.19, nº1, 108-113.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, Vol.28, nº4, 81-89.

Glasglow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, LXVIII, 507-529.

Musitu, G. y Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Madrid: Ediciones Albatros.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Musitu, G., Roman, J.M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.

Pichardo, M.C., Fernández, E. y Amescua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.

Pons, J. y Berjarano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, vol.9, nº3, 609-617.

Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, nº5, 55-59.

Situació Actual del Tennis Femení a Espanya

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 81-86
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Montserrat Francín i Veciana[a]

Data de defensa: 15/06/2012

Paraules clau: tennis femení, motivació, entrenament, preparació física, components tennis i preparació psicològica.

Justificació

La motivació envers aquesta investigació neix de la implicació en la pràctica i l'ensenyament d'aquest esport i, a la vegada, del desig d'esbrinar les dificultats que el tennis femení pateix actualment i les raons que frenen, en el marc concret de l'estat espanyol, l'assoliment dels primers llocs en la classificació mundial i la manca de referents o models de noies que facilitin i incentivin el camí cap a la professionalització. Darrerament, en totes les conferències i clínics[1] als quals he assistit, sempre s'ha posat damunt la taula la situació del tennis femení; fins i tot s'ha parlat d'una "crisi en aquesta modalitat esportiva". Això ha suscitat en mi un interès per conèixer la realitat d'aquest esport des de la vessant dels tècnics i de les jugadores, que en definitiva són els grans protagonistes d'aquesta situació.

Abans d'endinsar-nos en aquest estudi sobre l'esport femení en l'àmbit semiprofessional i de posar damunt la taula l'estat actual de la qüestió, considerem necessari establir un marc introductori de referència on situar les nostres investigacions; a la vegada, cal exposar les motivacions que ens han dut a caminar per un terreny on serà fonamental contraposar les estadístiques sobre el rendiment o els objectius assolits amb l'eficàcia i la idoneïtat dels mètodes, paràmetres i recursos destinats a l'aprenentatge.

El nostre estudi es centrarà en l'esport del tennis i més concretament, en la modalitat femenina en el seu àmbit semiprofessional; això vol dir, aquella etapa on es troben gran nombre de jugadores amb el propòsit, hem de suposar, de donar un salt qualitatiu que els hauria de permetre (donant per fet que parlem d'un col·lectiu amb unes condicions físiques idònies), entrar a formar part del món professional d'aquest esport. Aquesta etapa, no obstant això, es converteix en un espai bellugadís que

[a] Institut Francesc Vidal i Barraquer - Tarragona

moltes esportistes acaben abandonant. Ens interessa especialment esbrinar i analitzar a fons les diferents raons que desencadenen l'esmentada renúncia, o bé les que tenen com a conseqüència la impossibilitat d'accedir a la professionalització. Es tractarà doncs d'anar més enllà de les hipòtesis que de bon principi ja podríem formular; perquè, òbviament, pretenem anar més enllà de centrar el nostre discurs en la manca de projecció o bé l'excessiva competència, i considerar aquestes variants com les úniques que condueixen al desencant, a la desil·lusió i/o a l'absència de resultats rellevants.

A més a més d'entrar de ple en les qüestions de fons sobre el desencís, la competitivitat i l'adequació dels paràmetres dels tècnics (sovint homes) a les necessitats i dificultats d'una etapa de formació decisiva per a les noies adolescents que volen assolir l'excel·lència, realitat que anirem desbrossant a través dels seus principals protagonistes: els (o les) tècnics i les esportistes.

Resultats de la investigació

Presentarem només els resultats més rellevants.

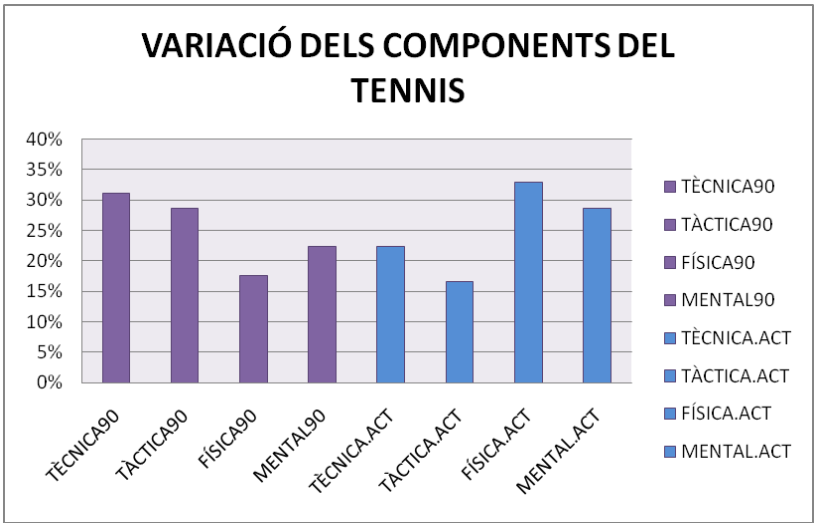
Respecte al primer objectiu, **conèixer els aspectes que més influeixen en la millora de les jugadores de tennis durant l'etapa semiprofessional**, presentarem els següents resultats.

- La importància de tenir una **molt bona relació** és més alt en les jugadores actives que no pas en les retirades.
- Respecte al suport tècnic durant els partits, les jugadores actives necessiten més del suport tècnic que les jugadores retirades.
- En les jugadores actives els feedbacks de caràcter positiu són més freqüents que en les jugadores retirades. La majoria reben les correccions durant i després de l'execució.
- En les jugadores actives hi ha un **86,36%** dels seus tècnics que respecten el moment adient per fer els comentaris postpartit. El percentatge és molt similar al de les retirades.
- Respecte a la concentració, més o menys hi ha el mateix percentatge de jugadores actives i retirades que els hi costa mantenir la concentració. La principal causa es l'estat anímic.
- Respecte al suport psicològic, les jugadores actives tenen un percentatge més alt en quan a l'existència del psicòleg respecte a les retirades. L'opció més freqüent és la de tenir psicòleg un dia per setmana arribant a un percentatge del 90,91%.

El segon objectiu: verificar l'evolució del tennis femení al llarg de les dues dècades.

- En les jugadores retirades, la majoria de vegades era el mateix tècnic qui feia de preparador físic.
- Podem confirmar un augment de la importància de la preparació física en les jugadores actuals, desenvolupada per especialistes, concretament un 89,28% de les jugadores compten amb la figura del preparador físic.
- El treball compensatori es treballa actualment amb més freqüència que en anys anteriors.

A continuació presentem la variació dels components al llarga dels últims 20 anys.



Taula 1. Variació dels components.

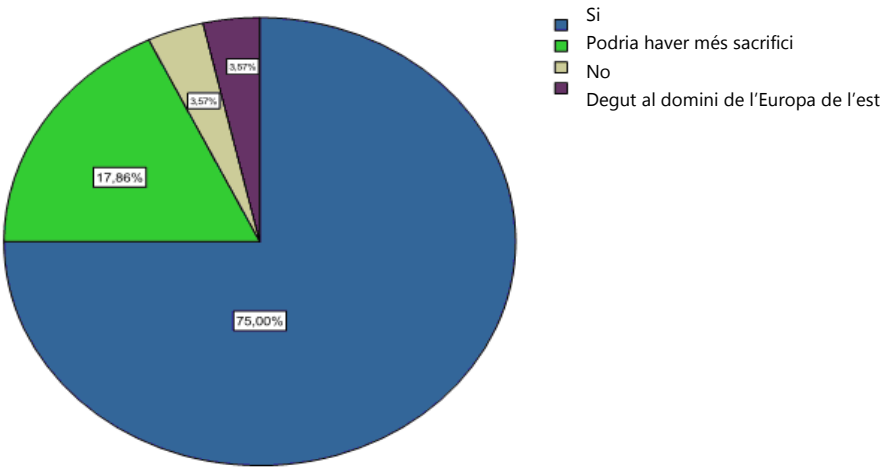
- Podem concloure com a dada important, que és el component físic el considerat pels tècnics com aquell que té més importància en el tennis actual i a la vegada, el que ha anat adquirint més protagonisme amb el pas dels anys. Aleshores i tenint en compte les dades anteriors, cal ressaltar la importància de fer una bona preparació física el més individualitzada possible per arribar a assolir la màxima eficàcia en cadascuna de les jugadores.

Els resultats del tercer objectiu: **conèixer les causes de la manca de referents o models en el nostre país.**

- Així doncs, entre els principals motius d'abandonament per part de les jugadores, un **28,57%** pels estudis, atesa la dificultat que comporta compaginar els estudis amb l'esport d'alt rendiment i els desplaçaments

continus que aquest esport implica. Si a més a més, no arriben els resultats previstos, aleshores apareix el desencant i tot seguit l'abandonament. Un percentatge idèntic a l'anterior, és a dir, un **28,57%** és degut a les lesions; com molt bé sap tothom l'aparició de les lesions generen sobretot desmotivació i desil·lusió, arribant fins i tot a provocar l'abandonament de l'activitat física. Un **23,81%** deixa l'esport d'alt rendiment per aquesta falta d'il·lusió esmentada anteriorment; manca d'il·lusió que pot venir provocada per motius de diversa índole, alguns d'ells ja anomenats. Per últim amb un percentatge menor, concretament d'un **4,76%,** és degut a la manca de projecció, és a dir, arriba un moment en què per molt que s'entreni ja no es millora; aquest llindar que impedeix avançar pot ser de tipus físic, psíquic d'altres i és un dels principals motius que pot motivar el fet de deixar la competició.

- Amb relació al tipus de motivació, hem trobat com a resultat més significatiu la necessitat de la motivació intrínseca per poder mantenir-se dins del circuit professional.
- Respecte a la manca de jugadores classificades en top 20.



Gràfica 6.88. Hi ha manca de sacrifici?.

La majoria dels tècnics, és a dir, un **75%** opinen que certament hi ha una manca de sacrifici per part de les jugadores. Un **17,86%** opina que sí que hi ha sacrifici, però que en caldria encara més. En un percentatge de **3,57%** estan els que creuen que el problema no és la manca de sacrifici de les nostres jugadores si no l'aparició de les jugadores de l'Europa de l'Est caracteritzades per grans envergadures i una condició física impressionant.

Conclusions

- Mes de la meitat dels tècnics del nostre estudi donen participació a les seves jugadores en el seu camí d'aprenentatge, la única condició és que el tècnic va controlant tot el procés.
- Les jugadores son conscients de que necessiten mantenir una bona relació amb els seus entrenadors, fet que sabem és molt important en les noies.
- Actualment el suport tècnic que reben les jugadores actives durant els partits és superior al que rebien temps enrere. Podria dir-se que la raó està en la societat actual que tendeix a sobreprotegir als joves en general.
- El tipus de feedback més utilitzat és el positiu i el moment que més apareix és durant i després de l'execució de l'exercici.
- La majoria dels entrenadors intenten trobar el moment adient per fer l'anàlisi després del partit ja que d'aquesta manera es reforça els aspectes més positius de la jugadora i ajuda a corregir les seves errades.
- Hi ha moltes tennistes que reben l'entrenament psicològic pel mateix tècnic, les raons son vàries, entre d'altres podem senyalar la manca de pressupost de la jugadora per a fer front a aquest servei.
- Les tècniques més usades per treballar la concentració són: les rutines, la visualització i la focalització. La majoria de les jugadores usen les rutines en els tres moments importants d'un partit.
- La meitat dels tècnics del nostre estudi respecten els paràmetres d'intensitat i volum intentant que siguin el més semblants a la realitat. En efecte, com més semblant sigui l'entrenament al partit real més fàcil serà per a la jugadora fer aquesta transferència cap al joc real.
- Només una quarta part dels tècnics intenten fer una programació conjunta dels quatre components del esport estudiat.
- Referent a la preparació física, només una quarta part dels tècnics la fan de manera individual intentant respectar les característiques de cadascuna de les jugadores.
- En el nostre estudi, el preparador físic treballa amb l'equip tècnic de forma més regular que respecte a anys enrere i la freqüència d'intervenció setmanal també és més alta.
- Respecte a la freqüència de la preparació física, la majoria de les jugadores actives del nostre estudi la fan diàriament amb el seu preparador físic.
- Recordem que el treball compensatori té la funció d'evitar lesions i mantenir el cos en perfectes condicions per quan la jugadora deixi la competició. Un 59,09% el fan amb una freqüència de dos o tres cops per setmana.

- Una dada a millorar és que un 22,73% no fan treball compensatori o només quan apareix un lesió.
- La variació dels components de l'esport del tennis han anat variant en aquestes dues últimes dècades. Així doncs, veiem que el component tècnic era el més important en la dècada dels anys 90 passant actualment a ser el tercer en importància. El component tàctic que ocupava el segon lloc en la dècada anterior actualment ocupa la última posició, el component físic que abans ocupava la última posició ara ocupa el primer lloc i per últim el component mental que abans ocupava el tercer lloc actualment ocupa el segon lloc per darrere del component físic.
- Per manca de pressupost alguns tècnics treballen en solitari amb la seva jugadora. Un terç de les jugadores de l'estudi tenen un equip tècnic al seu voltant. L'equip tècnic més freqüent està format per: l'entrenador, l'espàrring i el preparador físic.
- La quarta part dels tècnics del nostre estudi tenen una preferència per l'entrenament femení, la resta els hi es igual entrenar nois que a noies.
- Gairebé tots els entrenadors coincideixen en que la millor motivació que ha de tenir una jugadora per mantenir-se en el circuit professional ha de ser la combinació entre la motivació extrínseca i la intrínseca, amb un domini més alt de la intrínseca.
- És cert que falten models o referents al nostre país però en canvi, últimament hi ha un volum més gran que abans de jugadores situades entre les 100 millors del món. Els motius d'aquesta manca de jugadores situades en les primeres posicions és per la manca de tècnics femenins, per la manca de jugadores competitives i per la manca de treball del component estratègic. En efecte, el nostre tennis no pot ser només basat en la força i la potència si no que hem d'ampliar-lo amb els recursos tàctics. A més recursos més opcions de poder trencat el joc de la contrincant.
- Un altra conclusió, segons els entrenadors del nostre estudi, és que s'hauria d'entrenar de manera diferent als nois que a les noies.
- Els tècnics han de respectar el ritme d'evolució de cada jugadora, ja que per no complir els terminis d'edat i nivell establerts, la jugadora ja deixi de tenir opcions per aconseguir una bona classificació.

Notes

[1] Abril 2006 Jornada de tennis femení a San Cugat, Gener 2008 Congrés de tennis femení a Oviedo i Abril 2009 Jornada tècnica de tennis en les instal·lacions del Club tennis Barcelona.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 87-92
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Modelo de Planeación Estratégica de los Espacios Educativos Tecnológicos a Nivel de Educación Universitaria. Propuesta para la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela

José Froilán Guerrero Pulido[a]

Data de defensa: 13/07/2012

Palabras clave: Educación a distancia, planeación estratégica, organización universitaria, tecnología educativa y TIC.

Justificación

La educación a través de la Red se ha convertido en una alternativa para el desarrollo y evolución de la acción educativa, abriendo la posibilidad de nuevos espacios para abordar procesos formativos de estudios superiores en estratos sociales excluidos de las ofertas académicas de corte presencial. A su vez, estos espacios educativos tecnológicos (EET) en su amplio contexto de oportunidades, le establece a los actores educativos el asumir retos y enfrentar obstáculos que permitan el fortalecimiento de estos ambientes de aprendizaje en las instituciones universitarias.

La investigación referida en este artículo se enmarcó en el diseño de una propuesta de planeación estratégica para la integración de los EET en la UNET, la cual le ofrecería a la Universidad el formular de manera articulada y coherente el futuro de la academia ajustada a las necesidades educativas del entorno. En consecuencia, la selección del estudio obedece a la constatación de dificultades que tienen las

[a] Departamento de Ingeniería Informática. Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). - Venezuela

instituciones universitarias para la integración de las TIC, como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las aportaciones realizadas en la revisión teórica, permitió entender y asumir una competencia en relación a la identificación de los cambios innovadores que deben plantearse en la educación universitaria, con el propósito de emprender mejoras en beneficio de la calidad del proceso educativo, así como a la apertura y adaptación de la UNET a los nuevos paradigmas existentes en un contexto social tecnificado, globalizado y multicultural.

Los cambios que suceden sin una intención predefinida y una planeación explícita, no se pueden reconocer como innovaciones. Es necesario que las instituciones universitarias empiecen a internalizar como parte de su cultura el introducir acciones planificadas a corto, mediano y largo plazo, enmarcadas sistémicamente en todos los procesos organizativos, tecnológicos y académicos. Para ello, se debe inicialmente determinar y valorar la pertinencia de sus actuales principios organizacionales, para luego emprender reformulaciones que regulen el desarrollo, diseminación y evaluación de los programas de estudio enmarcados dentro de un proceso de innovación educativa haciendo uso de los EET.

Una planeación bien articulada no planteada exclusivamente en aspectos operativos brindará la oportunidad de generar información pertinente para la toma de decisiones, sino el mantener la vigencia de las mejoras emprendidas. Con la planeación de los EET, estos ambientes se ajustarían a un contexto propio, dinámica e idiosincrasia particular.

Es un esfuerzo que involucra no sólo la dotación una excelente estructura física y tecnológica, sino el establecer lineamientos organizacionales a nivel estratégico, táctico y operativo en los procesos funcionales de la UNET, con el deseo de responder a los nuevos requerimientos sociales que la educación tradicional no puede dar respuesta por sí misma.

Sin embargo, ninguna acción tendrá resultados positivos si no se cuenta con el compromiso de los actores educativos, para que estos lleven a cabo la integración de las TIC en todas las áreas y ámbitos de la UNET. De igual manera, hay que vencer los temores intrínsecos de la colectividad al uso de la tecnología y crear espacios en donde las personas puedan trabajar juntas para servir y conseguir los logros preestablecidos en la planeación estratégica.

Resultados

El estudio realizado tiene relevancia para el crecimiento de la UNET, determinando el rumbo y permanencia de sus EET en los venideros años. La investigación se estableció dentro del paradigma interpretativo, apoyada en un estudio descriptivo. En cuanto a su enfoque este fue de carácter mixto, por la utilización de técnicas de

obtención de datos de tipo cuantitativo como cualitativo, obteniendo así las ventajas de la combinación creativa de ambas orientaciones.

Los resultados presentados derivados del análisis de los datos recabados tenían como intención especificar por dimensiones el contexto actual de la UNET e identificar los cambios organizacionales requeridos en la Universidad para la implantación de los EET, con el propósito de definir una propuesta de planeación estratégica de estos ambientes de enseñanza y aprendizaje a nivel de la educación superior.

a) Dimensión Organizativa:

1. La comunidad universitaria no está vinculada completamente con su direccionamiento estratégico, ya que este es muy difícil de internalizar.
2. Se requiere redefinir los principios organizacionales y adaptarlos a los requerimientos de la globalización y de la sociedad del conocimiento.
3. El desempeño operativo de la Institución a través de las TIC no es consecuencia de un proceso de planificación.
4. Los EET se han ido utilizando de manera empírica e informal, limitando su máximo aprovechamiento en el proceso de instrucción y adquisición de los aprendizajes.
5. La Institución no ha establecido la conformación de un grupo multidisciplinario al frente de la gestión de los EET.
6. Uno de los principales problemas de la Universidad es que no funciona como un sistema, no hay existido cabida a esfuerzos o conexiones directas para alcanzar una estructuración definitiva de los EET.
7. El bajo presupuesto asignado a la Institución ha impedido incorporar y avanzar en la implantación de los EET.
8. Existen actores educativos que están entendiendo y asimilando el modelo educativo no presencial, el cual exige responsabilidad y nuevas funciones a cumplir, para así garantizar a la colectividad niveles de calidad y excelencia.
9. La Institución posee una estructura matricial jerárquica centralizada a nivel de las autoridades, lo cual retarda la aprobación y asignación de los recursos para la implantación de cualquier proyecto relacionado con las TIC.
10. Es necesaria una dependencia con una estructura horizontal centrada en la producción tecnológica, en donde la burocracia no intervenga y la toma de decisiones no esté sujeta a múltiples unidades de la estructura organizativa.
11. La Universidad carece de controles que permitan evaluar la práctica educativa realizada a través de los EET.

b) Dimensión Tecnológica:

1. Se dispone de manera limitada por dependencia de recursos tecnológicos actualizados, lo que implica compartir estos recursos entre muchos actores educativos para la realización de sus actividades académicas y administrativas.
2. La Universidad cuenta con una red de comunicación para navegar en Internet o en la Intranet, con un ancho de banda adecuado que permite el intercambio de datos e información.
3. La UNET no ha establecido convenios con proveedores de tecnología que les facilite a los actores educativos el poder adquirir equipos y medios de conexión a Internet a un bajo costo.
4. La Universidad esta fortalecida en relación a la automatización de sus procesos académicos y administrativos.

c) Dimensión Académica:

1. La Universidad tiene programas de estudio en una modalidad distinta a la presencial, con un enfoque por competencias.
2. Los EET se encuentran en un estado permanente de experimentación y su uso se refleja en algunos cursos de pregrado y postgrado.
3. Los docentes utilizan los EET con una metodología tradicional, exposición magistral de contenidos, bibliografía y recursos educativos encapsulados.
4. Los docentes con estudios en tecnología educativa han propuesto cambios que están permitiendo la implantación de estudios no presenciales en la Institución.
5. La incorporación de los EET en algunos cursos de los planes de estudio, ha permitido que el estudiante adquiera competencias tecnológicas para ser aplicadas a la academia y en el campo laboral donde este se desempeñe en el futuro.
6. Las investigaciones realizadas en el área de las TIC aplicadas a la educación, han sido el resultado de líneas de actuación individual y no producto de una política organizacional.

d) Dimensión Entorno Externo:

1. El gobierno nacional no le asigna a la educación pública los recursos económicos suficientes para brindar servicios educativos de calidad a su comunidad universitaria.
2. La UNET tiene un prestigio ganado en la región, en donde sus egresados son su mejor carta aceptación ante la sociedad.

3. La Institución no ha promocionado a través de las TIC canales de comunicación e interacción con la colectividad tachirense con el objeto de satisfacer sus necesidades académicas.
4. El Estado esta insertando el uso de la tecnología a nivel de educación básica, conllevando a futuro el tener buenos resultados en la educación universitaria.
5. El servicio de conectividad a Internet en el país es aceptable en las zonas urbanas. Aunque falta mucho desarrollo y avance de las telecomunicaciones en las zonas rurales en donde el acceso a las TIC es casi nulo.

Considerando a la UNET como un todo, en donde esencialmente las acciones ejecutadas configuran su desarrollo y evolución, es esencial su interior el establecimiento de consensos, con el propósito de usar y aprovechar los EET de manera eficiente y eficaz en la gestión educativa, lo cual redundaría a posterior en beneficios no solo para la Universidad, sino también para la comunidad local, regional, nacional e internacional en donde sean requeridos sus servicios educativos.

Conclusiones

En Venezuela, el ámbito de la educación universitaria mantiene aún la praxis de una dirección vertical, rígida, clásica y predominantemente operativa en la gestión de sus acciones, es decir, dedicada únicamente al logro de los procesos administrativos y académicos de corto plazo. En este sentido, se suscita la necesidad de modernizar la labor gerencial de la UNET a fin de contribuir a los cambios culturales del siglo XXI.

Es imprescindible para la UNET en consolidar los EET dejando explícitos en primera instancia sus principios y proyección estratégica. En segunda instancia a la solución de los problemas tácticos y a los elementos de carácter operativo. Por ello, el interés del estudio en centrarse en una propuesta de planeación estratégica de los EET, pero sin perder de vista las interrelaciones de esta con los otros tipos de planeación y la perspectiva sistémica del conjunto de aspectos que atañen a la gestión universitaria.

La propuesta sugerida definió las relaciones con los distintos sectores de la sociedad (entorno externo) y colectividad universitaria (contexto interno). La propuesta precisa conceptualmente a través de los resultados obtenidos en la investigación, las acciones a cumplir por la UNET para la implantación exitosa de los EET, respaldando las innovaciones en la forma de organizar el trabajo al interior de la Institución, con el objeto de estructurar y consolidar las unidades académicas vinculadas con la utilización de la tecnología educativa de manera creativa, pertinente y provechosa en búsqueda de la gestión del conocimiento.

Es intangible el tiempo que puede llevarse el configurar en su totalidad una propuesta de planeación organizacional para los EET, esto viene acotación porque no siempre la propuesta refleja la implantación de todos sus elementos cuando se tratan de circunstancias o aspectos muy particulares. La propuesta planteada define en siete

fases el proceso de planeación para los EET en la UNET, las cuatro primeras describen la planificación estratégica (principios organizacionales, diagnóstico estratégico, direccionamiento estratégico y formulación estratégica de los EET), la siguiente a la gestión táctica, la penúltima a la gestión operativa y la última al control y evaluación.

Por consiguiente, el éxito de la propuesta radicará si se aplica de manera holística, integral, colaborativa y secuencial cada una de las actividades requeridas en las diferentes etapas de la planeación. La idea es promover en el seno de la Universidad un estilo de gestión proactivo y anticipatorio.

Aunque es innegable que el verdadero motor para esta nueva realidad educativa centrada en la tecnología, es el cambio cultural de las personas en cuanto a sus actitudes, habilidades, valores y capacidades, lo cual haría que los cambios deseados tengan efectos significativos en la gestión universitaria y estos sean vistos como un símbolo de apertura e innovación.

Investigacions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 95-97
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

La Transferencia del Aprendizaje en el Contexto de las Prácticas Laborales. La Formación Profesional en Cooperación con la Universidad y la Empresa

Programa: Recercaixa

Entidad que lo financia: La Caixa

Duración: 2 años (2013-2014)

Resumen de la investigación:

En el contexto socioeconómico actual, caracterizado por la economía del conocimiento, la competitividad y la globalización, nadie pone en duda el rol de la formación continua como elemento central para fortalecer la ventaja competitiva de las organizaciones. Sin embargo, se estima que el 10% del conocimiento, habilidades y actitudes desarrolladas en programas de formación relacionada con el puesto de trabajo son puestas en efectivamente práctica en el contexto laboral. Los programas formativos orientados al trabajo y el empleo, en muchas ocasiones, suelen ser puestos en tela de juicio de acuerdo a los bajos resultados obtenidos en general.

Esta situación plantea numerosos cuestionamientos desde el punto de vista de la gestión pedagógico-didáctico, y otros también, pero, sobre todo, desvela la cuestión de la *transferencia del aprendizaje* como una problemática a la que, los diseñadores, desarrolladores y formadores, debemos responder. Muchas son las dimensiones que intervienen en el proceso de transferencia del aprendizaje, pero, ¿qué podemos hacer para mejorar, facilitar y potenciar la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo? ¿Qué aspectos del diseño formativo favorecen el aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos susceptibles de ser transferidas al puesto de trabajo? ¿Cómo se puede mejorar la implementación de un programa formativo vinculado al trabajo? Si la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo es comprendida como un proceso recurrente de construcción de significados en los márgenes convergentes entre el contexto formativo y el contexto laboral, ¿es posible identificar elementos que favorezcan la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo? En

este sentido, el presente proyecto tiene como meta aportar conocimiento e información para la mejora de la cooperación y sinergias existentes entre la Formación Profesional, la Universidad y la Empresa a través de la exploración e identificación de elementos claves del proceso formativo que tienen impacto en el proceso de transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

Objetivos:

1. Identificar factores y condiciones de la relación entre 'diseño formativo de las prácticas –puesto de trabajo – participante' que favorecen o inhiben el proceso de transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

- Explorar, analizar y formular indicadores objetivos que permitan la identificación de rasgos y características de la intervención didáctico-pedagógica que promuevan y favorezcan el aprendizaje de conocimientos y habilidades aplicables al puesto de trabajo.
- Explorar, analizar y formular indicadores objetivos que permitan la identificación de características de la naturaleza del trabajo y la organización que favorezcan o inhiban el proceso de transferencia de conocimientos y habilidades aplicables al trabajo.
- Identificar características personales de los participantes de la formación, tales como la motivación para aprender y desarrollo personal y profesional, que influyen el proceso de transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

2. Elaborar una propuesta de mejora a través del diseño de un modelo de prácticas en el marco de la Formación Profesional en colaboración con la Universidad y la Empresa que recoja los indicadores mencionados, sus relaciones e interacciones.

- Describir y explicar las relaciones e interacciones entre los diferentes elementos del proceso de transferencia del aprendizaje e identificar posibles intervenciones para su mejora.
- Proponer líneas de trabajo para la mejora de la formación y su adecuación a las necesidades del puesto de trabajo y de los participantes.
- Diseñar y proponer un instrumento para la evaluación de la transferencia del aprendizaje en contextos de formación en y para el empleo.

3. Promover espacios de encuentros (físicos y virtuales) entre instituciones proveedoras de formación profesional para el empleo con el objetivo de analizar, discutir y mejorar la formación.

Miembros del equipo de investigación:

Investigador Principal: Manel Fandos (Universitat Rovira i Virgili)

Otros miembros:

Dr. Ángel Pío González Soto (Universitat Rovira i Virgili)

Dr. José Tejada Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona)

Dr. Jose Miguel Jiménez González (Universitat Rovira i Virgili)

Dr. Antonio Navio Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona)

Dra. Carmen Ruíz Bueno (Universitat Autònoma de Barcelona)

Dra. Ana Inés Renta Davids (Universitat Rovira i Virgili)

Dr. Òscar Mas Torelló (Universitat Autònoma de Barcelona)

Dr. Aitor Gómez González (Universitat Rovira i Virgili)

Dra. Carme Garcia Yeste (Universitat Rovira i Virgili)

Dr. Òscar Flores Alarcia (Universitat de Lleida)

Joan Cabré Olivé (Universitat Rovira i Virgili)

Recensions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 101-102
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Beltran, J. i Hernàndez, F. J. (2011). Sociología de la Educación. Madrid. McGrawhill. 286pp.

Res no és si no és social. Per 'social' cal entendre, a més de l'adscripció de classe, les variables culturals i polítiques que condicionen qualsevol fet que afecti la comunitat (Paul Natorp), o la nació (Alexandre Galí). Per aquest motiu contextualitzar l'anomenat sistema educatiu -com a indicador de la socialització de la ideologia dominant, o de la seva crisi sistèmica de valors- dins el context que arriba a explicar una pràctica -a priori- formativa és fonamental per a comprendre les crisis, i tal vegada, les opcions de futur (a mitjà termini) sobre la formacio del que s'ha definit com a capital humà.

El volum que ens ocupa, redactat per divuit professors del Departament de Sociologia de la Universitat de València, constitueix un referent actualitzat sobre les variables clàssiques en les quals cal encabir la construcció de l'educació dins la teoria sociològica. Així, cal destacar el capítol sobre 'teories clàssiques i contemporànies de sociologia de l'educació' (Pecourt Gracia), ja que ofereix una completa síntesi de l'emmarcament pedagògic al si de les metodologies sociològiques i ofereix una visió renovada (i altrenativa) a la concepció de la teoria de la dominació, a través de les teories de la resistència, com a via de resposta a la coerció jeràrquica.

Aquest apartat, amb els capítols 'Socialització i cultura' (Xavier Costa) -del qual caldria potser fer una revisió crítica del políticament instrumentalitzat concepte 'mestissatge'- i 'Globalització i canvi educatiu' (Fernando Osvaldo Esteban/Manuel Salvador Jardí), constitueix una reflexió que estructura els condicionants materials de qualsevol política (educativa). Però també cal dir que serveixen com a punt de partença per a aprofundir en la relació, sovint negativa, entre tecnologies i educació. Efectivament, com proposa el títol de l'epígraf 'Societat del coneixement o de la ignorància?', corresponent al capítol 'l'aprenentatge permanent en el context de la societat del coneixement' (Montalba Ocaña), l'anomenada 'societat de la informació' encara requereix d'un enfocament -en la línia dels treballs de Manuel Castells- que no deixi de relacionar la monopolització del saber a tavés de les xarxes de control (i manipulació) de la informació. O, dit d'una altra manera, cal destacar la possible no equivalència entre accés a la informació i saber. En aquest sentit, el capítol de Montalba Ocaña dóna suficients elements d'apreciació per a plantejar conceptes (buits?) com 'competències' i, sobretot, plantejar la contraposició entre 'competitivitat' i 'coneixement'.

Gran part dels capítols restants aborden aspectes organitzatius i condicionants de nou tipus, com és la incidència en el canvi de tipologies familiars i el seu efecte en el procés educatiu (Sandra Oriol); la relació entre professorat i alumnat que, com a categories, no deixen de situar-se en el marc de la relació de forces de poder social (Daniel Carrasquer i Ferran Colom) i la introducció de la tríada 'gènere'-'formació'-'ocupació' (Messeguer Chanzà/Alícia Villar).

Amb tot, els continguts desenvolupats a l'apartat sobre institucions educatives (Gómez Ferri/Victor Soler) i educació i professionalització (Daniel Gabaldón/Kadri Täht) poden remetre -quant a connectors argumentatius- al bloc esmentat anteriorment: el vinculat a la macroestructura economicopolítica. La societat corporativa, o de les organitzacions (tota societat formalment o informal ho és), no deixa de ser una metàfora de la distribució de funcions segons un model de divisió del treball -sovint, fins i tot, de divisió ideològica d'aquest treball. Aquest context suposa un repte per a noves formes d'organització emergents: les anomenades comunitats d'aprenentage, o l'esclola-en-xarxa. Ara bé, són vies reformadores de models organitzatius hegemònics, o suposen un projecte que, sota clau educativa, qüestiona i transforma les regles del joc del control social?

El capítol dedicat a la relació entre nous *currícula* i les 'transicions professionals' és útil per copsar, novament, la indestriable relació entre organització de la producció (postfordista), ideologies econòmiques, concepció política d'una economia de mercat i la varible *dependent* educativa. Remarco aquesta relació de dependència perquè l'aïllament -burocràtic- de la variable educativa impossibilita la seva contextualització en el *trend* sociopolític i anul·la qualsevol prospectiva crítica.

En conclusió, el conjunt de treballs d'aquest volum és d'utilitat quant a la seva concepció renovadora de noves metodologies d'anàlisi i d'interpretació amb afany qüestionador pel que a fa a alguns ítems. Cal destacar, en conseqüència, l'èmfasi en la diagonalitat del coneixement -que en aquest text, com defineix l'esclaridor capítol de Beltran Llavador i Francsc Hernàndez, es concreta en l'aportació estratègica de la sociologia de l'educació- entre les diverses disciplines (socials), una globalitat epistèmica encara més necessària quan es tracta de la centralitat de l'educació com a *humanitas* i l'observació constant del fet educatiu dins un context on l'oficialitat (del Projecte Bolonya a la 'llei Wert') no expressa, en absolut, el reflex d'una realitat en continu conflicte.

Maria Concepció Torres Sabaté. Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2013. Pag. 103-104
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Miró Montoliu, M.I. (2013). Historia de la educación en la España judía medieval. Zaragoza: Riopiedras . 203 pp.

M. Isabel Miró es profesora en el departamento de Pedagogía de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia en la Universitat Rovira i Virgili, nos presenta un texto más extenso del publicado hace una docena de años. Un libro con una marcada intencionalidad divulgativa.

El libro, repartido en varios capítulos, nos permite conocer aspectos de la cultura judía durante la Edad Media en la península. De manera especial aspectos educativos. Bien ordenado a lo largo de más de 150 páginas Miró va tratando diferentes aspectos relacionados con la educación.

Habla sobre los libros sagrados como fuente de la pedagogía judía; la Torah como base fundamental no sólo para aprender a leer y escribir sino también como eje central de toda la vida personal y de la comunidad. Hace referencia a otros libros sagrados del judaísmo y de las ciencias profanas. Expone la aportación de los pensadores judíos en la España medieval y su contribución a la educación, teniendo presente, como dice la autora "que no podemos hablar estrictamente de obras educativas pero daban su opinión de cómo tenía que ser el currículum, el aprendizaje, sobre los deberes del alumnado, las cualidades de los maestros, etc.".

También escribe sobre la función educativa de la familia, la institución más importante del pueblo judío; y del papel diferenciado de la madre y del padre como educadores. Ella responsable directa de dirigir la vida religiosa de la familia y él de inculcar los conocimientos, normal de conducta y valores. Dedica un apartado a tratar sobre la educación de la mujer, un tema objeto de discusión durante generaciones porqué se consideraba que la mujer no era apta para ser educada y que su papel quedaba limitado a las obligaciones como hija, esposa y madre dentro de la familia.

Otro apartado está dedicado a las instituciones educativas (la familia, las academias, las escuelas elementales y las secundarias). Explica su fundación, organización y funcionamiento.

Además, dedica todo un capítulo a explicar las características de la educación judía medieval: universal, obligatoria, gratuita; de la enseñanza a partir de la experiencia; de la enseñanza dialéctica; de la enseñanza memorística y repetitiva. En otros apartados expone las condiciones de los buenos maestros; la disciplina en la escuela;

los deberes de los alumnos, etc. Y de los contenidos de la enseñanza: retórica, poesía, filosofía, lingüística, etc.

Todas estas explicaciones van acompañadas de numerosas citas de los libros sagrados y de los autores citados a lo largo de la obra. Pinturas y esquemas complementan esta obra divulgativa.

Los historiadores insistimos en la necesidad de mirar atrás para valorar el presente. Estoy seguro que la lectura de este libro que nos habla de un pasado lejano y desconocido servirá para apreciar en toda su dimensión las aportaciones culturales de los judíos y, al mismo tiempo, para trabajar a favor de una sociedad plural i intercultural, que buena falta hace.

Salomó Marques. Catedràtic d'Història de l'Educació. Professor Universitat de Girona

Normas de publicación de los artículos

Los artículos deben seguir los criterios estilísticos establecidos por la APA (6ª edición).

El idioma a utilizar para los artículos podrá ser cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea.

Los artículos deberán tener entre 6.000 y 8.000 palabras incluyendo las referencias, tablas o gráficos.

Sólo se aceptarán trabajos originales y que no están pendientes de evaluación en otras revistas o publicaciones.

En la primera página debe aparecer el título del artículo, el nombre(s) de los/as autor/a(s) y el nombre del departamento y la universidad o institución donde.

Cada artículo debe tener un resumen de cómo máximo 200 palabras y las palabras clave del artículo, que deberá estar escrito en la lengua vehicular del artículo y su traducción al inglés. En el caso que el artículo esté redactado en inglés el abstract debe estar traducido al castellano o catalán.

Al final de artículo debe incluirse un breve resumen del currículum del/a(s) autor/a(s), con la dirección postal y electrónica de contacto.

El manuscrito debe enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: sdpeda@urv.cat

Poniendo en el asunto: propuesta de artículo para la Revista Universitas Tarraconensis. Deben enviarse dos versiones de los artículos, una debe ser el texto completo tal y como establecen las instrucciones y otro donde no aparezcan ni se haga referencia al nombre los/as autores/as. Debe nombrarse al archivo anónimo: articuloevaluacion.

Una vez recibido el artículo, se informará vía e-mail al autor/es o autora/s sobre la recepción del mismo y del inicio de la fase de evaluación.

Tipos de letra y márgenes

Los artículos se enviarán en fuente Arial 10 puntos, alineación justificada, no se usará sangría al inicio de cada párrafo. Los márgenes del documento serán:

- Izquierdo: 2,5cm
- Derecho: 2,5cm
- Arriba y Abajo: 2,5cm
- Encabezamiento: 1,25cm
- Pie de página: 1,25cm

Todo el artículo (incluidas notas, bibliografía, tablas u otros) debe estar a espacio simple y con las páginas numeradas.

Estilo de los encabezamientos

Los encabezamientos del manuscrito se ajustarán a los cinco niveles establecidos por la APA, que son los siguientes:

ENCABEZAMIENTO CENTRADO MAYÚSCULAS (nivel 5)

Encabezamiento Centrado, con Mayúsculas y Minúsculas (nivel 1)

Encabezamiento Centrado, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 2)

Encabezamiento al lado Sangrado a la Izquierda, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 3)

Encabezado con tabulación, con itálicas, minúsculas, finalizado con un punto. (nivel 4)

Citas dentro del texto

Las citas literales de otras fuentes tendrán que seguir uno de los siguientes formatos, según corresponda en el texto:

Cita 1:

"Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella".(Freire, 2001, p. 43).

Cita 2:

Freire (2001) dice lo siguiente:

> "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella"(p. 43).

Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos, debe asegurarse su calidad y se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm. y la altura no sobrepasará los 19 cm.

Los copyrights

Todas las fuentes documentales que se utilicen en la redacción del manuscrito tendrán que tener el correspondiente permiso para su reproducción por medio impreso. El autor o autora se compromete a buscar y presentar los permisos de las

imágenes, los documentos de audio, y cualquier otro medio utilizado, que no sea original.

Las referencias

Para citar las referencias, se tendrían que utilizar los siguientes modelos:

Libros

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítulos de libro

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Artículos en revistas

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrónicos

Según caso escoger de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Proceso de evaluación

Todos los artículos de esta revista pasan un riguroso proceso de evaluación doble ciega, con evaluadores/as externos/as

Una vez se haya recibido el artículo, cumpliendo las normas establecidas, se enviará a dos evaluadores/as externos/as de reconocido prestigio en el ámbito que elaborarán un breve informe sobre el artículo proponiendo su publicación o no y en qué condiciones.

Una vez pasado el período de evaluación (aproximadamente 3 meses) el/la autor/a(s) recibirá la notificación sobre la aceptación (sin cambios o sujeta a cambios) o no aceptación de su artículo.

Normes de publicació dels articles

Els articles cal que segueixin els criteris estilístics establerts per l'APA (6ena edició)

La llengua a usar per als articles podrà ser qualsevol dels idiomes pertanyents a la Unió Europea.

Els articles hauran de tenir entre 6.000 i 8.000 paraules incloses les referències, taules o gràfics.

Només s'acceptaran treballs originals i que no estiguin pendents d'avaluació en altres revistes o publicacions.

A la primera plana hi ha d'aparèixer el títol de l'article, el nom (s) dels autors/es i el nom del departament i la universitat o institució de treball.

Cada article ha de tenir un resum -amb la llengua vehicular del text redactat i amb una versió a l'anglès- d'un màxim de 200 paraules amb els seus corresponents mots clau. En cas que l'article estigui redactat en anglès, l'abstract ha d'estar traduït al castellà o català.

A la fi de l'article ha d'incloure's un breu resum del currículum de l'autor(s)/a(es), amb l'adreça postal i electrònica de contacte.

El manuscrit ha de trametre's mitjançant adreça electrònica a: sdpeda@urv.cat

En l'enviament cal posar: proposta d'article per a la Revista Universitas Tarraconensis. Cal trametre'n dues versions: el primer lliurament ha de ser el text complet, mentre que a la segona tramesa no ha de constar l'autoria del redactors. Aquest darrer model ha de dur el nom del fitxer: article-avaluació.

Un cop rebut l'article, hom assabentarà els autors/es de la seva recepció per mitjà de correu electrònic i del començament de la fase avaluatòria.

Tipus de lletra i de marges

Els articles s'enviaran amb tipus de lletra Arial 10 punts, alineació justificada. No s'hi emprarà el sagnat al començament de cada paràgraf. Els marges del document seran:

- Esquerre: 2,5cm
- Dret: 2,5cm
- Superior i inferior: 2,5cm
- Encapçalament: 1,25cm
- Peu de pàgina: 1,25cm

Tot l'article (incloses notes, bibliografia, taules o d'altres elements auxiliars) ha de ser escrit a espai simple i amb les planes numerades.

Estil dels encapçalaments

Els encapçalaments del manuscrit s'ajustaran als cinc nivells establerts per l'APA:

ENCAPÇALAMENT CENTRAT MAJÚSCULES (nivell 5)

Encapçalament centrat, amb Majúscules i Minúscules (nivell 1)

Encapçalament Centrat, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 2)

Encapçalament al costat, sagnat a l'esquerra, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 3)

Encapçalament tabulat, amb itàliques, minúscules, finalitzat amb un punt. (nivell 4)

Citacions al text

Les citacions literals d'altres fonts hauran de seguir un dels formats següents, segons correspongui en el text:

Citació número u (1):

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no és possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (Freire, 2001, p. 43).

Citació número 2:

Freire (2001) diu el següent:

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no es possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (p. 43).

Si s'utilitzen fotografies, esquemes, taules o d'altres elements gràfics, cal assegurar-ne la qualitat i s'inclouran al text centrats i sense text lateral. L'amplària màxima no ultrapassarà els 12 cm. i l'alçada no en depassarà els 19.

Els copyrights

Totes les fonts documentals que s'emprin en la redacció del manuscrit hauran de tenir el permís corresponent per a la seva reproducció per mitjà imprès. L'autor o autora es compromet a cercar i presentar els permisos de les imatges, els documents d'àudio, i de qualsevol altre mitjà utilitzat, en cas que no sigui original.

Les referències

Per a esmentar les referències caldria emprar els models:

Llibres

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Capítols de llibre

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Articles en revistes

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrònics

Segons el cas, escollir de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Procés d'avaluació

Tots els articles d'aquesta revista passen un rigorós procés d'avaluació cega per parells.

Un cop hom hagi rebut l'article -tot acomplint les normes establertes- es trametrà a dos avaluadors/es de reconegut prestigi en l'àmbit escaient, els quals elaboraran un breu informe sobre l'article tot proposant la seva publicació o no, i en quines condicions.

Un cop passat el període d'avaluació (aproximadament 3 mesos), l'autor/a(es) rebrà la notificació sobre l'acceptació (sense canvis o subjecta a canvis) o no acceptació de l'article.

Publishing criteria for articles

Articles must follow the style criteria established by the APA (6th edition).

Articles may be written in any of the languages of the European Union.

Articles should be between 6,000 and 8,000 words long, including references, tables and figures.

Only original works will be accepted, which are not in the process of evaluation for other journals or publications.

The first page should contain the title of the article, the name(s) of the author(s) and the name of the department and university or institution responsible for the article.

Each article must have an abstract (one in the same language as the text and one in English) with a maximum of 200 words and the corresponding key words. If the article is written in English, the abstract must also be translated into Spanish or Catalan.

A brief summary of the author's (or authors') curriculum vitae must be included at the end of the article, along with the author's postal and email addresses.

The manuscript must be sent by email to: sdpeda@urv.cat

The subject field of the email should state: Proposal for an article in the journal Universitas Tarraconensis. Two versions of the article must be sent: the first must the complete text including the name(s) of the author(s), whereas the second must not include the name(s) of the author(s). The file of the second text must be named: article-review.

Once the article has been received, an email will be sent to the authors to inform them that the review phase has started.

Font and margins

Articles must be use 10-point Arial font and justified alignment. Paragraphs must not be indented at the beginning. The margins of the document will be:

- Left: 2.5cm
- Right: 2.5cm
- Upper and lower: 2.5cm
- Header: 1.25cm
- Footer: 1.25cm

All of the article (including notes, bibliography, tables and any other additional elements) must be written with single line spacing and with the pages numbered.

Style of headers

The manuscript's headers must coincide with the five levels established by the APA:

CENTERED HEADER IN UPPER CASE (level 5)

Centred header, with Upper and Lower Case (level 1)

Centred Header, with Italics, Upper and Lower Case (level 2)

Heading Left, left indented, with Italics, Upper and Lower Case (level 3)

Tabbed header, with Italics, Lower case and ending in a full-stop (level 4)

References in the text

Direct references to other sources must be in one of the following two formats, depending on the context:

Reference number one:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (Apple, 2011, p. 6).

Reference number two:

Apple (2011) says the following:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (p. 43).

It is necessary to ensure the quality of any photographs, diagrams, tables or other images used, and these must be centred and with no text on either side. The maximum width must be 12 cm and the maximum height must be 19 cm.

Copyrights

The author(s) must obtain the necessary permission to reproduce all the documental sources used in the manuscript. The author(s) will obtain and present the permission given to use the images, audio files, and any other source used, if these are not the original work of the author(s).

References

The following models must be used in the references section:

Books

Freire, P. (1970**).** *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Book chapters

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. In J.A. Banks and C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Conference papers

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 April.

Journal articles

Apple, M.W. (2011). Rightist Education and Godly Technology: Cultural Politics, Gender, and the Work of Home Schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5-33.

Electronic sources

Choose the appropriate model from:
http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Review process

All articles submitted to this journal undergo a rigorous process of blind peer review.

Once the article has been received in accordance with the established criteria, it will be passed onto to two reviewers with established reputations in the field who will each write a short report on the article stating whether or not the article should be published, and if so, under what conditions.

Once the review period is over (approximately 3 months) the author(s) will be informed whether the article has been declined or accepted (without changes or subject to changes).

Boletín de suscripción

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envie aquest Boletín con el resguardo de la transferencia bancaria o el cheque nominativo a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

También puede llamar al teléfono 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Deseo suscribirme a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia por el periodo de un año y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción año.....

Deseo recibir los números atrasados.....

Si desea factura, adjunte los seguientes datos:

* Número de NIF.
* Nombre completo del Centro
* Persona de Contacto (para a centros)
* Dirección Postal

Código Postal..... Ciudad..... País.....

Teléfono o teléfonos de contacto.....

Fax.....

Correo electrónico.....

Formas de Pago

1ª Domicialiación bancaria. Indique

Entidad..... Oficina..... DC.....

Nº Cuenta.....

2º Cheque nominativo a nombre de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Cheque talón nº.....

3º.- Transferencia a (preguntar al Departamento).

Precio de la suscripción 12 euros.

Un sólo número 6 euros.

Existe la posibilidad de gestionar el intercambio de revistas, solicitándolo al comité de redacción.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF:

* Nom complet del Centre

* Persona de Contacte (per a centres)

* Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domicialiació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (pregunti al Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l' intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comité de redacció.